

LILIANE MARIANO RAMOS MACAU

As representações dos professores de inglês do Ensino Médio  
sobre os PCN e a sua aplicabilidade

Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

2006

LILIANE MARIANO RAMOS MACAU

As representações dos professores de inglês do Ensino Médio  
sobre os PCN e a sua aplicabilidade

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Profª Drª Maximina Maria Freire.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

2006

Banca Examinadora

---

---

---

MACAU, Liliane Mariano Ramos. As representações dos professores de inglês do Ensino Médio sobre os PNC e a sua aplicabilidade: s.n., 2006.

Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.  
Área de Concentração: Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem.

Orientadora: Professora Doutora Maximina Maria Freire.

Formação de Professores, Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira.

Palavras-Chave: Formação de professores, Representações, PCN, Interdisciplinaridade, Contextualização, Conhecimento tácito, Reflexão e Conhecimento teórico.

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos de fotocópias ou eletrônicos.

Assinatura:

Local/Data:

## DEDICATÓRIA

Ao Elbert, meu marido, meu amor, meu melhor amigo, que me permite sempre sonhar e me ajuda a realizar estes sonhos.

## **AGRADECIMENTOS ESPECIAIS**

A Deus e a toda Espiritualidade Maior que me acompanhou neste trabalho.

À Professora Doutora Maximina Maria Freire, minha querida professora e orientadora, pelo exemplo como profissional, pelas aulas apaixonantes e pela sensibilidade, apoio e incentivo que me dedicou por todo o tempo.

Aos meus amados filhos, Leandro e Vítor, pelo amor que me oferecem, pelo incentivo e ajudas neste trabalho, e principalmente pela oportunidade que me concederam de me realizar plenamente como mãe.

## AGRADECIMENTOS

Nesta árdua conquista, muitas pessoas foram de total importância, aliás, sem elas eu não teria chegado até aqui.

Aos meus pais, pela oportunidade da vida e aprendizado.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosinda de Castro Guerra Ramos, professora que contribuiu significativamente, para o meu crescimento acadêmico com seus valiosos esclarecimentos em vários momentos e principalmente no Exame de Qualificação.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Antonieta Alba Celani, pela inestimável contribuição e esclarecimentos no Exame de Qualificação.

Aos colegas do seminário de orientação: Bernadeth, Cláudia, Cíntia, Elisabeth, Juliana, Leonardo, Luciana, Mara, Maria Eugênia, Maria Fernanda, Marcos, Michel, Milton, Mônica, Paulo Machado, Paulo Rezende e Sérgio pelas valiosas contribuições que compartilhamos durante nossos encontros.

À Maria Bernadette Nogueira de Sousa, Mônica Spejorin e Sônia Cristina Portela, grandes amigas conquistadas nesta trajetória do Mestrado, pelas contribuições, incentivo e companhia.

A todos os amigos e parentes que compreenderam a minha ausência.

A todos os professores participantes desta pesquisa, pois sem eles nada teria sido realizado.

A todos os meus alunos, e principalmente aos formandos de 2005, pelo respeito e admiração ao meu estudo e trabalho.

À minha terapeuta Helena, por acreditar em mim.



Ao Dr. Avenir e Dr. Flávio pelo apoio e confiança.

À Enilda, pela compreensão.

A todos os envolvidos no Projeto Bolsa Mestrado.

À Rosângela, pelas colaborações diárias.

Ao meu irmão Junior e ao meu sobrinho Luiz Felipe pelas contribuições.

E a todos que, direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Não interessa o que se trata de levar a termo: o que interessa é perseverar até o fim.

Confúcio

## Resumo

Este trabalho teve como objetivo identificar e interpretar as representações que um grupo de professores de inglês do Ensino Médio tem a respeito das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN-EM), e de sua aplicabilidade, bem como dos planos de curso, em relação aos objetivos e conteúdo. Os referenciais teóricos adotados para o desenvolvimento da pesquisa foram: representações sociais (Moscovici, 1984); conhecimento tácito (Polanyi, 1967); reflexão (Schön, 1984); conhecimento teórico (Demo, 1995); e os PCN-EM (2002). A linha metodológica escolhida foi o estudo de caso segundo (Stake, 1988), tendo como contexto um grupo de doze professores de inglês do Ensino Médio. Considerando a orientação metodológica adotada, a identificação e a interpretação das representações dos professores se deram por meio da análise das unidades de significado emergentes nos dados (van Manen, 1990). Os resultados da análise evidenciaram que os professores têm a representação de que as orientações dos PCN-EM são válidas, mal compreendidas e precisam ser mais discutidas. Os professores têm, também, a representação de que o plano de ensino, quanto aos objetivos e conteúdos, é uma ferramenta fundamental, por meio da qual se organiza, orienta, norteia, mede e controla o que será feito, e deve ser re-elaborado quando necessário, em conjunto com outros professores. Por fim, os professores participantes têm a representação de que os fatores que possibilitam a aplicabilidade dos PCN-EM são as discussões e os esclarecimentos das orientações que eles contêm, nas reuniões com os coordenadores pedagógicos. Os fatores que dificultam a aplicabilidade dos PCN-EM, segundo as representações dos professores, são o excesso de alunos por sala, a falta de recursos didáticos, o isolamento dos professores e a falta de tempo e oportunidades para maiores discussões e esclarecimentos sobre o documento. Os dados coletados e analisados nesta pesquisa fornecem subsídios para futuros programas e pesquisas sobre formação de professores de língua estrangeira, especialmente de inglês, à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

## **Abstract**

This study aimed at identifying and interpreting the representations of a group of teachers of English upon the guidelines of the Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN-EM) and their applicability, as well as upon the study plan and its objectives and contents. The theoretical framework adopted for the development of this research was: social representations (Moscovici, 1984); tacit knowledge (Polanyi, 1967); reflection (Schön, 1984); theoretical knowledge (Demo, 1995); and the PCN-EM (2002). The methodological approach chosen was the case study (Stake, 1988), and the research context was a group of 12 High School English teachers. Taking into account the adopted methodological guideline, the identification and interpretation of the teachers' representations were achieved through the analysis of the units of meaning that emerged from data (van Manen, 1990). The results of the analysis showed that the teachers perceive the PCN-EM guidelines as being valid, badly understood and topic for discussions. As for the study plan, in terms of its objectives and content, teachers perceived it as being a fundamental tool for organizing, orienting, measuring and controlling what needs to be done, and therefore they believe it must be re-elaborated in conjunction with other teachers, whenever necessary. Finally, the participants have the representation that the factors that allow PCN-EM applicability are the discussions and the clarification of these guidelines, during meetings with pedagogical coordinators, according to the teachers' representations. The factors that still prevent its applicability are the excess number of students per class, the lack of teaching aids, the teachers' isolation, and the lack of time and opportunities for discussing and clarifying the PCN-EM's contents. Data collected and analyzed in this research may be useful in future studies on foreign language teachers education, especially English teachers, from the perspective of the PCN-EM.

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	01
<b>Capítulo 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>05</b>
1.1 Representações Sociais.....	05
1.2 Formação de Professores: Conhecimento Tácito, Reflexão, Conhecimento Teórico.....	13
1.3 Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN.....	19
1.3.1. “O novo Ensino Médio”.....	19
1.3.2. Os PCN para o ensino de Língua Estrangeira Moderna-Inglês.....	27
<b>Capítulo 2 – METODOLOGIA .....</b>	<b>33</b>
2.1 Escolha da Linha Metodológica.....	33
2.2 Contexto e Participantes da Pesquisa.....	36
2.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados.....	37
2.3.1 Questionário.....	38
2.3.2 Entrevista.....	39
2.4 Procedimento de Análise de Dados.....	43
<b>Capítulo 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>45</b>
3.1 Aprofundamento do perfil dos professores.....	45
3.2 Representações sobre o PCN.....	49
3.3 Representações sobre o Plano de Ensino, em relação aos objetivos e conteúdos selecionados.....	59
3.4 Representações sobre a Aplicabilidade dos PCN.....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS.....	81
ANEXOS.....	85
Anexo 1: Questionário.....	85
Anexo 2: Entrevistas.....	89

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 2.1 - Questionário.....	38
Quadro 2.2 - Roteiro de entrevistas comum aos entrevistados .....	40
Quadro 2.3 - Roteiro de entrevista para o professor participante P.4.....	41
Quadro 2.4 - Roteiro de entrevista para o professor participante P.6.....	42
Quadro 2.5 - Roteiro de entrevista para o professor participante P.12.....	43
Quadro 3.1 - As representações dos professores participantes.....	76

## INTRODUÇÃO

Na década de 90, iniciei minha carreira profissional como professora de educação básica para os ciclos I e II na rede estadual de ensino, ministrando aulas de inglês. Em minha prática docente, observei que os alunos compreendiam as informações dos conteúdos previstos nos planos de ensino mais facilmente e apropriavam-se delas mais rapidamente quando essas informações eram trabalhadas de forma contextualizada e interdisciplinar. Ao ter contato com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998) e do Ensino Médio (2002), percebi que meu conhecimento tácito e experiência estavam ali teorizados, pois esse documento ressalta que quando trabalhados dessa forma, os conhecimentos passavam a ter significado no contexto do aluno e, conseqüentemente, tornam-se mais consistentes.

Esse primeiro contato com os Parâmetros Curriculares Nacionais seu deu quando estudava para concursos públicos e, posteriormente, a constatação da eficácia das orientações desses Parâmetros na prática pedagógica descrita acima muito me estimulou a conhecer e compreender melhor as orientações desse documento.

Em 2001, um grupo de professores de inglês da rede estadual, do qual eu fazia parte, começou a reunir-se voluntariamente uma vez por mês, para trocar experiências sobre suas práticas docentes, além de estudar, visando o aprimoramento profissional. Entre os assuntos em pauta, os PCN foram estudados e discutidos, e tive nova oportunidade de aprimorar meus conhecimentos sobre esses parâmetros. Esse trabalho, realizado entre 2001 e 2004, me incentivou a buscar um programa de Mestrado no qual eu pudesse desenvolver uma pesquisa sobre os PCN.

Assim sendo, em 2004 iniciei minha pesquisa no programa de pós-graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) na PUC-SP, motivada, como educadora, a estudar os caminhos possíveis para um crescimento no processo de ensino-aprendizagem de inglês no Ensino Médio. Ao início desse programa, verifiquei que já existiam pesquisas discutindo as orientações dos PCN-LE do Ensino

Fundamental, entre as quais estão os trabalhos de Santos (2002), Zygmatas (2004) e Branco (2005), além de trabalhos publicados por Moita Lopes (2003) e Ramos (2003). Entretanto, constatei que havia, ainda, a necessidade de estudos mais aprofundados acerca das representações que os professores de inglês do Ensino Médio têm sobre as orientações dos PCN e a possibilidade de aplicá-los em suas práticas pedagógicas, objetivando o processo de construção do conhecimento do aluno através de um trabalho contextualizado e interdisciplinar.

A investigação das representações que professores de inglês do Ensino Médio têm sobre as orientações dos PCN faz-se necessária principalmente porque a formação proporcionada em cursos de licenciatura, em geral, e em muitos cursos de extensão parece não contribuir para habilitar esses profissionais a pensar de modo autodirecionado e emancipado sobre as teorias estudadas e suas práticas pedagógicas no ensino de língua estrangeira (Kincheloe, 1991). Essa carência de polêmicas e questionamentos por parte de professores em serviço e alunos em formação caracteriza o ensino de inglês atualmente, como uma simples transmissão de conhecimentos, impossibilitando uma reflexão de natureza epistemológica que proporcionaria a emancipação e autonomia dos indivíduos no processo de ensino-aprendizagem.

No estudo que apresento, baseio-me no conceito de representações sociais, proposto por Moscovici (1978), pois na perspectiva desse autor, elas têm a função de elaborar o comportamento e a comunicação entre os indivíduos no espaço da vida cotidiana. Considerando o contexto escolar e a dinâmica das práticas nele desenvolvidas, o estudo das representações de professores mostra-se revelador dos caminhos de formação e autoformação por eles percorridos e, ao mesmo tempo, sinalizador dos caminhos ainda a percorrer.

Os resultados desta pesquisa são, portanto, importantes, pois o fato de existirem distorções entre as representações que os professores têm e os propósitos firmados no texto dos PCN-EM indica as áreas conceituais e epistemológicas, que deveriam estar contempladas em cursos de formação e atualização de professores.



O objetivo principal deste trabalho é identificar e discutir as representações que doze professores de inglês do Ensino Médio têm sobre as orientações dos PCN-EM e sobre sua aplicabilidade. Tal propósito se justifica pela intenção de entender como docentes de língua inglesa, no Ensino Médio, interpretam o conteúdo desse documento e que possibilidades vislumbram para sua operacionalização e, assim, coletar subsídios para que, futuramente, possa ser elaborado um curso de formação de professores que contemple esse documento e seus propósitos, esclarecendo-os e evitando possíveis distorções.

Para alcançar o objetivo de minha pesquisa, realizada no período de 2004 a 2006, elaborei um questionário e uma entrevista complementar, direcionados a um grupo de professores de inglês do Ensino Médio graduados em Letras com habilitação em Inglês, atuantes em escolas públicas e particulares do Vale do Paraíba, visando responder às três perguntas de pesquisa a seguir:

1. Que representações os professores têm sobre os PCN-EM?
2. Que representações os professores têm sobre o plano de ensino, em relação aos objetivos e conteúdos selecionados, tendo como referência as orientações dos PCN-EM?
3. Que representações os professores têm sobre a possibilidade de aplicar as orientações dos PCN-EM em suas práticas pedagógicas?

Para proporcionar o desenvolvimento desta pesquisa, foi necessário o embasamento teórico dos conceitos, que compõem o capítulo 1, **Fundamentação Teórica**, deste trabalho: *representações sociais*, segundo Moscovici (1984); *conhecimento tácito*, segundo Polanyi (1967); *reflexão*, segundo Schön (1984), e *conhecimento teórico*, segundo Demo (1995). Este capítulo também contempla os PCN-EM em seu propósito e orientações.

No capítulo 2, **Metodologia**, apresento a abordagem metodológica desta pesquisa, detalhando o contexto e os participantes, justificados a partir dos objetivos e das perguntas apresentadas, bem como os instrumentos de coleta de dados e o esclarecimento dos procedimentos de análise de dados.

No terceiro capítulo, **Análise de dados**, apresento e discuto os dados, seguindo as etapas explicitadas no segundo capítulo, com o objetivo de responder às três perguntas de pesquisa que motivaram minha investigação.

Nas **Considerações Finais**, concluo sobre as representações que os professores têm sobre os PCN e a sua aplicabilidade. Os resultados deste trabalho serão pertinentes a futuras pesquisas que tenham interesse em elaborar um curso de formação de professores de língua estrangeira, à luz dos PCN-EM.

## **CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Esta pesquisa tem como objetivo identificar as representações que um grupo de professores de inglês do Ensino Médio tem

sobre as orientações dos PCN e a possibilidade de aplicá-los em suas práticas pedagógicas. Para tanto, fundamento este estudo nos conceitos de representações sociais (Moscovici, 1984); conhecimento tácito (Polanyi, 1967); reflexão (Schön, 1984); conhecimento teórico (Demo, 1995) e nas orientações contidas no texto dos PCN (2002) e PCN-EM (2002).<sup>1</sup>

Neste capítulo, discutirei os conceitos teóricos citados acima, que embasam todo este trabalho.

## 1.1 Representações sociais

Ao adentrar no campo das inter-relações entre o indivíduo e a sociedade, faz-se necessário buscar no referencial das *representações sociais* uma fundamentação para a conduta e as concepções destes indivíduos.

Abordo, nesta subseção, o conceito de representações sociais proposto inicialmente por Moscovici (1978), a partir de seu trabalho sobre como se dá o processo de socialização de conceitos psicanalíticos. A visão desse autor ressalta o processo de interação dos sujeitos entre si e com o mundo e, conseqüentemente, a transformação de suas concepções.

Moscovici (1978) propõe que se considere a representação como um processo que torna o conceito e a percepção intercambiáveis, visto que se engendram reciprocamente. Assim, a representação seguiria, por um lado, a linha do pensamento conceitual, capaz de se aplicar a um objeto não presente, de conhecê-lo, dar-lhe um sentido, simbolizá-lo; por outro, à maneira da atividade perceptiva, trataria de recuperar esse objeto, concretizá-lo, figurá-lo, torná-lo tangível.

Moscovici (1978) comenta que a realidade das representações sociais é fácil de captar, mas o seu conceito não o é. Talvez seja este o motivo pelo qual o autor sempre resistiu à apresentação de uma definição precisa para esse construto, por

---

<sup>1</sup> Cabe ressaltar que os textos dos PCN que utilizo neste trabalho são apresentados na versão publicada em 2002, a qual foi enviada a todas unidades escolares do Ensino Médio, da rede pública.

julgar que uma tentativa nesse sentido poderia acabar resultando na redução do alcance conceitual das representações sociais. Portanto, tentarei, a partir dos conceitos propostos por Durkheim (1898) sobre representações coletivas, entender e definir o conceito de representações sociais propostos por Moscovici (1978), conforme discussões a seguir.

Durkheim (1898 apud Mynayo,1995:90), ao discutir as representações coletivas, entende que o pensamento individual é puramente psíquico, enquanto o coletivo é a expressão comum a todos os membros de uma coletividade. Durkheim não acredita na racionalidade individual e reduz as operações mentais a um único modo de funcionamento psicológico. Na visão do autor, as representações coletivas ou sociais expressam a primazia da sociedade em relação ao indivíduo. Para ele, é a sociedade que exerce uma ação coercitiva sobre as consciências individuais, conforme indica a citação abaixo:

*Representações coletivas são o produto de uma imensa cooperação que se estende não apenas no espaço, mas no tempo; para fazê-las, uma multidão de espíritos diversos associaram, misturaram, combinaram suas idéias e sentimentos; longas séries de gerações acumularam aqui sua experiência e saber (Durkheim 1978 apud Sá, 2002:48).*

A posição de Durkheim parece ser restritiva, na medida em que reduz as possibilidades de manifestações individuais pois, para o autor, o indivíduo encontra as formas coletivas de pensar já estabelecidas.

O sociólogo Durkheim (1898) defende uma separação radical entre representações individuais e coletivas. O autor justifica sua posição alegando serem as representações individuais objeto de estudo da psicologia, (uma concepção defendida por Moscovici (1978), e as representações coletivas, objeto da sociologia, ciência que tem como finalidade manter as sociedades coesas, preservando-as de qualquer desintegração.

Porém, Moscovici (1978:28) não revoga o termo representações coletivas já usado particularmente no campo da sociologia, mas faz uma releitura do mesmo, acrescentando outros fenômenos ao campo de estudo das representações e concluindo que:

*As representações sociais se constituem num corpus organizado de conhecimento e uma das atividades psíquicas graças à qual os homens tornam tangível a realidade física e social, inscrevem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas e libertam os poderes de sua imaginação.*

Segundo Moscovici (2003:14), o termo *representação social* enfatiza a qualidade da dinâmica das representações, do sujeito ativo e construtor, em oposição ao caráter mais fixo, estático, fragmentado por um único funcionamento psicológico e mental, característico das representações coletivas defendidas por Durkheim (1898).

Moscovici (1984) avança no estudo das representações coletivas propostas por Durkheim, por conceber a ciência como fonte fecunda de novas representações. Para Moscovici, a transição do termo *coletivo* para *social* justifica-se pela importância de estudar as representações coletivas nas sociedades contemporâneas, compartilhadas e produzidas por um grupo social nem sempre homogêneo, tencionadas pelos valores, crenças e ideologias que as permeiam, ou seja, mais próximas de nossa realidade; como afirma no trecho a seguir:

*As representações em que estou interessado não são as de sociedades primitivas, nem as reminiscências, no subsolo de nossa cultura, de épocas remotas. São aquelas de nossa sociedade presente, do nosso solo político, científico e humano, que nem sempre tiveram tempo suficiente para permitir a sedimentação que as transformasse em tradições imutáveis. E sua importância continua a crescer, em proporção direta à heterogeneidade e flutuação dos sistemas unificadores – ciências oficiais, religiões, ideologias – e às mudanças pelas quais eles devem passar a fim de penetrar na vida cotidiana e se tornar parte da realidade comum (Moscovici, 1984:18).*

Para Moscovici (2003), representações sociais distinguem-se das representações coletivas, pois são compartilhadas, polemizadas e emancipadas:

*Para sintetizar: se, no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de idéias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo social em vez de coletivo (Moscovici,2003:49).*

Segundo Sá (2002), as representações sociais são compartilhadas, polemizadas e emancipadas, quando há circulação do conhecimento e das idéias pertencentes a subgrupos que se encontram. Cada subgrupo cria sua própria versão e a partilha com outros.

Esse processo caracteriza as representações sociais emancipadas com um certo grau de autonomia em relação aos segmentos integrantes da sociedade. Essas representações têm uma função complementar na medida em que resultam do intercâmbio e da partilha de um conjunto de interpretações ou símbolos, e são sociais em virtude da divisão de funções e da informação reunida e coordenada por seu intermédio.

Prosseguindo, Sá (2002) classifica o campo das representações sociais como a teoria sobre o conhecimento do senso comum que atualmente desdobra-se em três grandes correntes complementares: a corrente psicossocial, tendo Denise Jodelet (Paris) como seu expoente e sendo a mais fiel à teoria original das representações sociais concebida por Moscovici (1978); a segunda, liderada por Willem Doise (Genebra), trabalhando numa perspectiva sociológica; e a terceira, conduzida por Jean-Claude-Abric (Aix-em-Provence), que aborda o aspecto cognitivo-estrutural.

Jodelet (1993:10) concorda com o conceito de representação social proposto inicialmente por Moscovici, ao afirmar que representação social é sempre uma

representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito), e que as características do sujeito e do objeto terão sempre uma incidência sobre o que o sujeito é, conforme a citação seguinte:

*Não existe uma separação entre o universo externo e o universo interno do indivíduo (ou do grupo). Sujeito e objeto não são forçosamente distintos (Moscovici, 1969:9).*

Jodelet (1989 apud Sá, 2002:32) considera que uma representação social é uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto. Com relação ao objeto, que pode ser de natureza social, material ou ideal, a representação se encontra em uma relação de simbolização (está no seu lugar) e de interpretação (confere-lhe significados):

*As representações sociais são uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social (Jodelet, 1989 apud Sá, 2002:32).*

Ainda segundo Jodelet, qualificar esse saber prático se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos quadros e condições nos quais o é, e sobretudo, ao fato de que a representação serve para se agir sobre o mundo e sobre os outros.

Essa atividade pode remeter a processos cognitivos nos quais o sujeito é, então, considerado de um ponto de vista epistemológico; ou a mecanismos intrapsíquicos (posições fantasmáticas, investimentos pulsionais, identitários, motivações, etc) nos quais o sujeito o é, então, considerado de um ponto de vista psicológico. Porém, a particularidade do estudo das representações sociais é a de integrar, na análise desses processos, pertencimentos, participações sociais e culturais do sujeito. Diante do exposto, para a autora, as representações sociais se configuram como:

*...sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais (Jodelet, 1993: 22).*

Na perspectiva sociológica, há a noção do princípio organizador, sugerido por Doise (1990), que reduz a ambigüidade ou polissemia inerente às idéias ou imagens e as torna relevantes em qualquer contexto social. Para o autor, esse princípio organizador é o suporte das representações sociais:

*Representações sociais são princípios geradores de tomadas de posição ligadas a inserções específicas em um conjunto de relações sociais e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações (Doise, 1990 apud Sá, 2002:33).*

Abric (1998:27-37) é o autor que aborda o aspecto cognitivo-estrutural nas representações sociais. Segundo o autor, as representações sociais são organizadas em um núcleo central e elementos periféricos que se organizam em torno desse núcleo, dando significado à representação. Portanto, o núcleo tem a função geradora, no sentido de criar ou transformar significados, e organizadora, no sentido de estabelecer elos entre esses significados. Esses elementos periféricos têm três funções principais: a de construir a interface entre o núcleo central e a situação concreta na qual a representação se forma; a de adaptar a representação às evoluções e alterações de contexto; a de preservar, manter a representação, o que torna seus componentes mais acessíveis, vivos, concretos e dependentes do contexto.

A organização das representações sociais descrita acima concretiza a ancoragem da representação à realidade e permite a formulação da representação em termos concretos, imediatamente compreensíveis e transmissíveis. Portanto, os elementos periféricos são mais flexíveis e permitem a integração de experiências e histórias individuais, admitindo a heterogeneidade do grupo e as contradições, conforme citações a seguir:



***O objeto está inscrito num contexto ativo, dinâmico; sendo este concebido pela pessoa ou grupo, pelo menos parcialmente enquanto prolongamento do seu comportamento, de suas atitudes e das normas às quais ele se refere.  
(Abric 1998:27)***

Já o núcleo central, ainda segundo Abric (1998), garante a homogeneidade da representação. Abric (1998) revela pontos de concordância com Moscovici (1984), quando este relaciona a perspectiva estruturalista das representações sociais às práticas coletivas compartilhadas entre os indivíduos, revelando uma natureza dinâmica e passível de transformações, que necessitam ser renovadas a cada instante:

*Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidades ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem (Moscovici, 1984/2003:41).*

A citação acima leva-nos a pensar que algumas representações, como teorias, ordenam-se ao redor de temas, proposições, valores pré-estabelecidos e idéias falsas e rígidas, e são difíceis de erradicar. No entanto, a rigidez dessas representações, ao contrário do que se supõe, não se relaciona à sua natureza coletiva ou ao fato de serem compartilhadas por uma multidão de pessoas, mas, segundo Moscovici (2003), provém da flexibilidade do grupo e da rapidez da comunicação do conhecimento e das crenças no coração da sociedade.

Assim, a dinâmica das representações sociais apresenta-se como uma rede de idéias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente e, por isso, mais móveis e fluídas que teorias. Moscovici (2003) pressupõe que os indivíduos compartilhem a mesma capacidade de possuir muitos modos de pensar e representar, o que considera de grande importância prática para a comunicação e para a adaptação às necessidades sociais em mudanças.

Segundo o autor, as representações sociais em movimento assemelham ao dinheiro, pois existem ou são necessárias à medida que são úteis, que circulam, ao tomar diferentes formas na memória, na percepção. Assim sendo, uma das definições de representação social concebida por Moscovici (1978) é de uma modalidade específica de conhecimentos dotados de percepções, instrumentos conceituais e metodológicos permutáveis, que têm como função a elaboração de comportamentos e comunicação entre os indivíduos, no contexto da vida cotidiana.

Assim, o espaço escolar é um dos locais onde as representações sociais podem ser compartilhadas, contribuindo para esclarecer os saberes coletivos, ou seja, compreendendo o sentido de representação social como uma necessidade de construir novas alternativas de organização curricular, comprometidas com o novo significado de trabalho no contexto de globalização econômica.

Ainda segundo Moscovici (op. cit.), a representação começa individual e depois se torna social, ou dependendo do que o grupo vive, há uma representação que é formada por todos. Essa representação social é pertinente e servirá de referencial teórico para esta pesquisa, uma vez que a dinâmica escolar caracteriza sinônimo de diversidade de contextos, com diferentes expectativas que variam de acordo com as diversas funções dentro de um mesmo ambiente educacional.

Vale ressaltar que, nesta pesquisa, o estudo das representações sociais auxilia a elucidar, identificar e interpretar o que os professores participantes pensam ou julgam ser as orientações dos PCN, como reconhecem, distinguem e aplicam tais orientações nas suas práticas pedagógicas. Por essa razão, acho importante também discutir a formação de professores através do processo reflexivo, uma vez que esse processo oferece possibilidades de confirmar ou reconstruir representações pré-concebidas e fossilizadas.

## **1.2 Formação de professores: Conhecimento tácito, Reflexão e Conhecimento teórico**

Sendo o objetivo da minha pesquisa identificar e analisar as representações que um grupo de professores de inglês do Ensino Médio tem em relação aos PCN, apresento, nesta subseção, os conceitos que acredito fundamentais para a formação contínua de professores: conhecimento tácito, conhecimento teórico e a articulação desses conhecimentos através da reflexão. Apoio-me, portanto na noção de conhecimento tácito, descrita por Polanyi (1967) e nos pressupostos teóricos de Schön (1992) para conceituar *reflexão*.

Polanyi (1967) afirma ser conhecimento tácito o que adquirimos através de nossas experiências vividas e vicárias, de nossos interesses, e que passa a ser, enfim, um conhecimento que reside dentro de nós. Polanyi (1967 apud Saiani, 2004) compara o conhecimento tácito a um iceberg, para afirmar que nós sabemos sempre mais do que aparentamos saber, ou que podemos relatar:

*O conhecimento, que necessariamente deve ser visto como pessoal, é como um iceberg, no qual a parte visível, o conhecimento explícito ou teórico, é uma pequena parcela do todo. A maior parte, a que fica submersa, é o conhecimento tácito, para a qual contribuem desde nosso aparato de percepções até nossa história de vida (Polanyi, 1967 apud Saiani, 2004:10).*

Ainda sobre a comparação feita pelo autor, sabemos que o que acontece é uma constante troca de conteúdos entre as duas partes do iceberg. O conhecimento explícito ou teórico, também denominado *formal*, que recebemos na escola, passa a funcionar tacitamente. Esse intercâmbio nos permite explicitar alguns conhecimentos, mas não todos, pois nossa memória é seletiva e acabamos nos lembrando somente daquilo que nos interessa, em um momento específico, marcado pela necessidade.

A transparência do conhecimento tácito acontece em uma espiral, aumentando quando há um domínio completo sobre os conhecimentos adquiridos no ciclo anterior. É assim que, em cada ciclo, através de interações sociais, elaboram-se

conexões dos conhecimentos, formam-se estruturas mentais e desenvolvem-se novos conceitos a partir de entendimentos prévios.

Schön (1992) relata haver uma forte ligação entre o conhecimento tácito que o aluno traz para sala de aula, através de atitudes espontâneas, intuitivas, experimental, e o conhecimento, também tácito, que o professor constrói ao dar atenção aos processos de conhecimentos e de pensamentos de seus alunos, ajudando-os, assim, a articular o seu conhecimento na ação com o saber escolar. O autor caracteriza esse processo como *reflexão-na-ação*, ou seja, pensar sobre o que se faz ao mesmo tempo em que se atua, o que demonstra uma postura mais propensa à mudança por parte do praticante em relação à sua ação.

Dewey (1933), que é o grande precursor da discussão sobre o pensamento reflexivo, salienta que o pensamento comum é um ato rotineiro, característico do ser humano, que apenas nos leva ao encadeamento de nossos conceitos sobre as coisas e idéias deste mundo e de nossa imaginação. O pensamento reflexivo é uma seqüência de idéias em que cada uma delas dá continuidade à outra e se apóia na anterior; é um movimento que tem como objetivo chegar a uma conclusão. Segundo Dewey (1933/1959:14),

*Em qualquer pensamento reflexivo, há unidades definidas, ligadas entre si de tal arte que o resultado é um movimento continuado para um fim comum.*

Schön (1992:84), define ainda o conceito de *reflexão-na-ação* como “uma série de momentos sutilmente combinados numa habilidosa prática de ensino”. E, com base na discussão de Dewey (1933/1959), Schön (1983) explica a prática reflexiva e a operacionaliza em *conhecimento na ação*, *reflexão na ação*, *reflexão sobre a ação*. *Conhecimento na ação* é o fazer espontaneamente, sem ter teorias explícitas que embasem suas ações; *Reflexão na ação* corresponde ao diálogo do profissional com a realidade que propicia a elaboração de uma teoria sobre um determinado caso analisado e *Reflexão sobre ação* acontece depois que a ação já ocorreu,

especialmente, para resolver situações de conflito. A reflexão a posteriori é essencial para o desenvolvimento do profissional porque permite visualizar teorias implícitas, convicções, que muitas vezes divergem da ação, visto que a prática se tornou corriqueira e o conhecimento na ação, tácito, automático.

Schön (1987) esclarece que o conhecimento na ação, primeiro componente de sua epistemologia da prática, tem suas raízes no conhecimento tácito proposto por Polanyi (1967):

*Conhecimento tácito é aquele que nos leva a fazer determinada ação por hábito, rotina ou costume, sem perceber quando, como ou por quê estamos fazendo (Polanyi, 1967 apud Schön, 1987:22).*

Com base nos pressupostos teóricos de Schön a respeito de reflexão, acredito que, para que o professor se torne cada vez mais capaz de refletir na e sobre a sua prática, é necessário que esteja disposto a aprender a aprender, a aprender fazendo, ou seja, individualizando os fatos vivenciados, observando suas ações e as das pessoas ao seu redor, ouvindo-se e ouvindo os outros, permitindo-se ser surpreendido pelo outro, e surpreender-se, refletindo, compreendendo, dialogando, conscientizando-se da sua prática e reformulando os fatos de outra maneira, aprimorando-se sempre. Esse processo que faz parte da formação contínua do professor, como Schön sugere:

*Quando os professores e gestores trabalham em conjunto, descrevendo, refletindo e vivenciando suas práticas educacionais, a escola torna-se um instrumento de prática reflexiva (Schön, 1992:91).*

Para Schön (1987), o processo de aquisição dos saberes do professor é construído por meio do conhecimento prático, da reflexão-na-ação e da reflexão sobre a ação. Para tal, o autor valoriza o conhecimento tácito, que define como o conhecimento

adquirido na prática, para solucionar diferentes questões e provocar reflexões nos professores, seja em sua formação inicial, seja em atividades em serviço. Diante das argumentações acima, Schön (1983/1987:22) propõe que nos cursos de formação profissional seja dado o mesmo nível de importância tanto à teoria quanto à prática, o que, segundo o autor, não ocorre nas universidades.

Segundo Chimim (2003:34), uma das grandes críticas feitas aos cursos de formação de professores envolve a relação teoria-prática:

*Os alunos do curso de Letras geralmente não conseguem compreender e visualizar a aplicabilidade das teorias, ali aprendidas, na prática. Na maioria dos cursos de licenciatura, as matérias pedagógicas – que em geral são as de Filosofia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino – não necessariamente são interligadas, o que dificulta a conexão com a realidade de sala de aula, uma vez que, no exercício docente, o professor não utiliza os conhecimentos em separado; ele precisa de todos eles articulados.*

Celani (2001:35) tece comentários, sobre a maneira como essas disciplinas são ministradas, e o que geralmente acontece nos cursos de formação de professores:

*(...) as disciplinas pedagógicas são ministradas dentro de uma visão de transmissão de conhecimento apenas, sem que sejam estabelecidos princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido.*

Discutindo ainda sobre as lacunas deixadas nos cursos de graduação, Gervai (1996:3) justifica a formação permanente dos professores, afirmando ser possível propiciar, nos treinamentos em serviço, o encontro da teoria e da prática:

*(...) seja porque a Universidade não proporcionou ao professor, durante sua formação, a compreensão de teorias de ensino-aprendizagem relacionadas às práticas instrucionais, seja porque o professor não tenha ido à Universidade, torna-se crucial criar-se nas escolas espaços*

*para a construção de um conhecimento, que envolva a compreensão de teorias de ensino-aprendizagem relacionadas às práticas de sala de aula, visando à possibilidade de uma formação mais reflexiva e crítica.*

Ainda sobre formação de professores, Demo (1995:210) ressalta a importância do *aprender a aprender*, que se fundamenta na concepção de conhecimento, como algo que pode ser criado e recriado por meio da pesquisa, como elemento básico e cotidiano de todo processo educativo e emancipatório, da pré-escola à pós-graduação.

Para o autor, os professores devem ser estimulados a uma prática reflexiva e crítica por meio da pesquisa educativa, para garantirem sua autonomia e emancipação e, assim, serem capazes de ensinar os seus alunos a aprender a aprender, cerne do desafio da educação moderna. Neste sentido, Demo faz críticas severas ao afirmar que:

*Quem pesquisa, tem o que ensinar; deve, pois, ensinar, porque ensina a produzir não a copiar. Quem não pesquisa, nada tem a ensinar, pois só apenas ensina a copiar (Demo, 1995:28).*

Entendo, então, que a pesquisa na formação inicial e contínua possibilita a (re) criação crítica através da constante reflexão sobre a ação, embasadas em teorias consistentes, como processo para a transformação do profissional. Mesmo que haja resistências neste processo inicial de transformação, a pesquisa é o caminho para a aquisição do conhecimento teórico e a atualização do professor, pois os indivíduos são constituídos socialmente e esse fato faz com que, muitas vezes, continuemos a representar os interesses – mesmo que inconscientemente – do poder estabelecido.

Concluindo, a aquisição do conhecimento teórico deve servir para orientar e aprimorar a prática, ou seja, a análise e a reconstrução devem caminhar juntas, tratando o conhecimento teórico e o conhecimento tácito como complementares, não

privilegiando um saber teórico normativo, desarticulado da prática, e não corroborando, assim, o distanciamento entre as teorias e suas reflexões.

Vale lembrar que, segundo Vygotsky (1934/1987), o processo de ensino-aprendizagem e a construção de conhecimento prático e teórico do professor não são lineares e envolvem uma visão de construção de conhecimento, a qual compreende que a iniciação de um novo ciclo de aprendizagem não sendo necessário retomar o ponto inicial.

Uma vez discutidas as questões da formação do professor quanto ao seu conhecimento tácito e a aquisição do seu conhecimento teórico, encaminho a discussão para a compreensão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

### **1.3 Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCN-EM**

***Os Parâmetros Curriculares Nacionais servirão de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária do professor, a planejamento de suas aulas e ao desenvolvimento do currículo de sua escola (PCN-EM, 2002:10).***

Passo a apresentar, nesta subseção, das orientações dos PCN-EM (2002), que apresentam diretrizes e abordagens metodológicas relacionadas à reorganização curricular em áreas de conhecimento, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização na formação geral do aluno e, especificamente no ensino da língua inglesa. O estudo deste documento torna-se necessário porque, como mencionado anteriormente, nesta pesquisa, tenho como objetivo identificar e interpretar as representações que os professores têm sobre as orientações dos PCN e a sua aplicabilidade.



### 1.3.10 “novo Ensino Médio”

*A formação do aluno deve visar à aquisição de conhecimentos básicos, à preparação científica e à capacidade para usar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação (PCN-EM, 2002:14).*

O documento institucional dos Parâmetros Curriculares Nacionais acompanha o projeto de reforma do Ensino Médio, organizado pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, como parte de uma política mais geral de desenvolvimento social que prioriza as ações na área da educação.

Os PCN-EM (2002) são resultado de um longo trabalho de versões preliminares que contaram com a cooperação de educadores brasileiros em suas respectivas áreas e apresentam um conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

Sendo o Ensino Médio a etapa final da educação básica, reza a LDB (art.35, inciso I a IV), que o referido curso deve assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; aprimorar o educando como pessoa humana; possibilitar o prosseguimento de estudo; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar o educando dos instrumentos que permitam a ele continuar aprendendo, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos.

Cumprir destacar, que o uso da informática como meio de informação, comunicação e resolução de problemas, a ser utilizada no conjunto das atividades profissionais, de forma lúdica e contextualizada, no processo de ensino-aprendizagem e de gestão pessoal. A mais nova das linguagens, a informática, faz parte do cotidiano e do mundo de trabalho e por isso, os PCN-EM preconizam ser um direito social conviver com todas as possibilidades de que a tecnologia dispõe:

*A presença das Tecnologias em cada uma das áreas merece um comentário mais longo. A opção por integrar os campos ou atividades de aplicação, isto é, os processos tecnológicos próprios de cada área de conhecimento, resulta da importância que ela adquire na educação geral - e não mais apenas na profissional -, em especial no nível do Ensino Médio. Neste, a tecnologia é o tema por excelência que permite contextualizar os conhecimentos de todas as áreas e disciplinas no mundo do trabalho (PCN-EM 2002:106).*

Em consonância a LDB 96, os PCN-EM (2002) orientam que a elaboração do currículo da escola média deve ser articulado em torno do dois eixos básicos, a partir dos quais deve ser feita a seleção dos conteúdos significativos, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades para esse nível de ensino. Esses dois eixos seriam:

1. Histórico-Cultural: em que se passa a validade e a relevância social do que prevê o currículo, em relação aos conhecimentos selecionados;
2. Epistemológico: a necessidade de reconstrução dos procedimentos envolvidos no processo do conhecimento; ou seja, a necessidade de uma revisão dos processos de ensino-aprendizagem.

É fato que vivemos em um período de profunda e rápida transformação na maneira de receber a informação e transformá-la. Como não poderia ser diferente, a escola deverá passar por grandes mudanças que não só acompanhem esse desenvolvimento, mas o antecipem, difundindo conhecimento e informações, com tecnologias e profissionais preparados para orientar os aprendizes a analisar, selecionar e reorganizar tais informações, no processo de construção de conhecimento.

Cabe comentar que, segundo Vygotsky (1987:129) nesse processo de construção de conhecimento interativo, é de suma importância o papel do professor-mediador, que encontra meios de ensinar o outro a aprender. Para o autor, toda pessoa pode fazer mais do que faria sozinha se tiver o auxílio de outra pessoa.

Nessa perspectiva, o que o aprendiz é capaz de fazer contando com a cooperação de alguém hoje, será capaz de fazer sozinho amanhã. Portanto, a aprendizagem efetiva acontece quando há interação social entre duas ou mais pessoas com níveis sociais diferentes de habilidades e conhecimentos.

Todavia, percebo, pela minha prática docente, que os professores em suas unidades escolares deparam-se com o excessivo número de alunos por sala, o que dificulta realizarem um trabalho interativo de qualidade, pois esse fator inviabiliza uma avaliação consistente das estratégias que os alunos desenvolvem, o que eles constroem e os diferentes modos de interação entre os pares no processo de ensino-aprendizagem. Tais dificuldades circunstanciais também dificultam ao professor analisar, avaliar, revisar e reconstruir a sua prática pedagógica.

Cientes do papel do professor como parceiro mais experiente nesse processo de aprendizagem, cabe aos responsáveis pela formação contínua dos docentes, a orientação e o aperfeiçoamento da prática pedagógica, através de capacitações, conforme assegura a LDB (9.394/96 – art.61, inciso I e II):

A formação de profissionais da educação, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teoria e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

As sugestões dos professores atuantes no Ensino Médio, conforme indicam os PCN-EM (2002:11), muito contribuem para a revisão permanente dos parâmetros, que têm como papel difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias nas quais os objetivos e conteúdos estejam embasados nas necessidades dos alunos e nas competências e habilidades a serem desenvolvidas.

Ainda segundo os PCN-EM (2002:29), a reforma curricular e a organização do Ensino Médio devem contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que

capacitem o aluno para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva. Sendo assim, a escola adquire um papel fundamental na formação de determinadas competências que o aprendiz precisa desenvolver, tais como:

- *aprender a conhecer* - construir conhecimentos, através da pesquisa constante;
- *aprender a fazer* - aplicar os conhecimentos adquiridos na prática diária;
- *aprender a viver* - trabalhar e conviver em equipe, em sociedade;
- *aprender a ser* - ser cidadão crítico e autônomo.<sup>1</sup>

Cabe ressaltar que nos PCN-EM (2002) não há uma conceituação pontual a respeito de competências e habilidades mas, apenas, breves menções a esses nos textos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e da Lei de Diretrizes e Bases, nos PCN-EM, conforme ilustro a seguir:

*Do ponto de vista legal, não há mais duas funções difíceis de conciliar para o Ensino Médio, nos termos em que estabelecia a Lei nº 5.692/71: preparar para continuidade de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão, faz parte do currículo voltado para as competências básicas (PCN-EM 2002:85).*

*A Lei de Diretrizes e Bases, neste sentido é clara: em lugar de estabelecer disciplinas ou conteúdos específicos, destaca competências de caráter geral, dentre as quais a capacidade de aprender é decisiva (PCN-EM 2002:86).*

*(...) a formação básica a ser buscada no Ensino Médio realizar-se-á mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação. Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer ponte entre teoria e prática, a fundamentar crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta (PCN-EM 2002:87).*

*(...) as artes como constitutivas do pensamento simbólico, metafórico e criativo, indispensáveis no exercício de análise, síntese e solução se problemas,*

---

<sup>1</sup> Tais componentes correspondem aos quatro pilares da educação propostos por Delors et al (1998) para a educação no século XXI.

*competências que se busca desenvolver em todas as disciplinas (PCN-EM 2002:90).*

*A contextualização evoca por isso áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas. As dimensões de vida ou contextos valorizados explicitamente pela LDB são o trabalho e a cidadania. As competências estão indicadas quando a lei prevê um ensino que facilite a ponte entre a teoria e a prática (PCN-EM 2002:91).*

*(...) competências cognitivas básicas: raciocínio abstrato, capacidade de compreensão de situações novas, que é a base da solução de problemas etc. (PCN-EM:96)*

*(...) o trabalho que a escola realiza, ou deve realizar, é insubstituível na aquisição de competências cognitivas complexas, cuja importância vem sendo cada vez mais enfatizada: autonomia intelectual, criatividade, solução de problemas, análise e prospecção, entre outras (PCN-EM 2002:97)*

*Essa preparação geral para o trabalho abarca, portanto, os conteúdos e competências de caráter geral para a inserção no mundo do trabalho e aqueles que são relevantes ou indispensáveis para cursar uma habilitação profissional e exercer uma profissão técnica (PCN-EM 2002:99).*

*(...) outras ocupações, diz esse autor, requerem uma maior quantidade de conhecimento e habilidades que não são de formação geral. Entre estas últimas, estariam as profissões ligadas à produção industrial (PCN-EM 2002:100).*

*Às escolas de Ensino Médio cabe contemplar em sua proposta pedagógica e de acordo com as características regionais e de sua clientela, aqueles conhecimentos, competências e habilidades de formação geral e de preparação básica para o trabalho (PCN-EM 2002:101).*

*Às escolas ou programas dedicados à formação profissional cabe identificar que conhecimentos, competências e habilidades essenciais para cursar uma habilitação profissional específica já foram adquiridos pelo aluno no Ensino Médio, e considerar as disciplinas ou estudos que lhes deram suporte como de caráter profissionalizante para essa habilitação e, portanto, passíveis de serem aproveitados (PCN-EM 2002:101)*

*(...) o Ensino Técnico passa a assumir mais plenamente sua identidade e sua missão específica de oferecer habilitação profissional, a qual poderá aproveitar os conhecimentos, competências e habilidades de formação geral obtidos no Ensino Médio (PCN-EM 2002:102)*

Conforme pude observar, os termos competências e habilidades são mencionados várias vezes e com sentidos diferentes, muito abrangentes. O próprio texto dos PCN também não é claro e objetivo ao conceituar o que está no âmbito da competência e o âmbito da habilidade, como o faz ao conceituar interdisciplinaridade e contextualização. Essa indefinição gera várias especulações em torno desses termos que, ambigualmente, no próprio texto legal, são tomados como sinônimos e como construtos distintos, sem que haja um esclarecimento para que uma distinção possa ser claramente estabelecida.

Contudo, quando aborda conceitos como interdisciplinaridade e contextualização, os PCN-EM (2002:94) se mostram mais explícitos:

*É possível generalizar contextualização como recurso para tornar a aprendizagem significativa ao associá-las com experiências da vida cotidiana ou com conhecimentos adquiridos espontaneamente.*

O conceito de interdisciplinaridade, segundo os PCN-EM (2002), sugere que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, estabelecendo ligações que podem ser de questionamento, de confirmação, de contemplação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos:

*A interdisciplinaridade deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários (PCN-EM 2002:88).*

A interdisciplinaridade e contextualização foram propostas como princípios pedagógicos estruturadores do currículo, para atender ao que a LDB/96 estabelece quanto às competências a serem desenvolvidas, conforme segue:

- vincular a educação ao mundo do trabalho e à prática social;
  - compreender os significados;
  - ser capaz de continuar aprendendo;
  - preparar-se para o trabalho e o exercício da cidadania;
  - ter autonomia intelectual e pensamento crítico;
- ter flexibilidade para adaptar-se a novas condições de ocupação;
  - compreender os fundamentos científicos e tecnológicos;
  - relacionar a teoria com a prática.

Na minha opinião, é importante ressaltar que a realização de um trabalho interdisciplinar depende das escolhas das etapas a serem atingidas, das condições de trabalho dos componentes da equipe escolar, do estabelecimento de regras iniciais e da redefinição da proposta a cada etapa vencida, ou seja, de uma metodologia de trabalho, que chamo de interdisciplinaridade.

A metodologia de trabalho descrita no parágrafo anterior, segundo Fazenda (1987), não deve ser ditada, mas precisa ser discutida e construída ao longo do percurso por todos os componentes da equipe. Caso contrário, a proposta inicial de trabalho corre

o risco de virar o fim, e não o meio, para se atingir a integração do conhecimento social.

Portanto, a interdisciplinaridade e a contextualização como propostas pedagógicas sugeridas pelos PCN-EM (2002) só ganharão sentido pleno se aplicadas para reorganizar as experiências espontaneamente acumuladas por professores e outros profissionais da Educação que trabalham na escola, que tiverem como objetivo rever suas práticas sobre o que e como ensinar aos seus alunos.

*O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo de ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleça entre ele o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade. A contextualização evoca por isso áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas PCN-EM (2002:91).*

De acordo com a citação acima, a contextualização está diretamente relacionada às metodologias de ensino adotadas, que devem estimular a reconstrução de conhecimento e mobilizar o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências cognitivas superiores.

Compreendo, então, que a contextualização no ensino é uma maneira eficaz de introduzir o aluno aos aspectos culturais estrangeiros, tais como informações, idéias e novos vocábulos que revelam não somente o sentido das palavras, mas o modo de ser de um povo diferente do dele. Dessa maneira, as diferenças e semelhanças entre várias culturas, a constatação de que os fatos sempre ocorrem em um contexto de aproximação entre as situações de aprendizagem e a realidade pessoal e cotidiana dos aprendizes, entre outros fatores, permitem aos professores e alunos estabelecerem relações entre a língua estrangeira e as demais disciplinas do currículo do Ensino Médio.



Sem a pretensão de esgotar o amplo campo de possibilidades que a interdisciplinaridade e a contextualização, como propostas pedagógicas oferecem ao processo de ensino-aprendizagem, acredito que para a escola preparar os alunos para exercerem verdadeiramente a tão almejada cidadania democrática, é fundamental que os professores trabalhem integrando saberes e selecionando conteúdos relacionados à sociedade em que vivem esses alunos.

### **1.3.2 – Os PCN do Ensino Médio e os conhecimentos em Língua Estrangeira**

*A aprendizagem de língua estrangeira moderna qualifica a compreensão das possibilidades de visão de mundo e de diferentes culturas, além de permitir o acesso à informação e à comunicação internacional necessárias para o desenvolvimento pleno do aluno na sociedade atual (PCN-EM, 2002:131-132).*

De acordo com os PCN-EM, o conhecimento de uma língua estrangeira moderna assume a condição de parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao aprendiz aproximar-se de e integrar-se a várias culturas com autonomia para fazer suas próprias escolhas no mundo globalizado. É fato que a competência comunicativa em uma língua estrangeira, em particular o inglês, facilita a imersão dos indivíduos na era dos avanços tecnológicos, possibilitando o acesso à internet como fonte de pesquisa e de conhecimentos de alguns fatos, praticamente no mesmo momento em que estes ocorrem.

Os PCN-EM destacam que, tendo em vista o papel que representa na construção da nova ordem mundial, a língua inglesa é um instrumento essencial para operar no novo capitalismo, inclusive para ter acesso a modos contemporâneos de produção de conhecimento, ou seja, em rede. Tal comunicação contribui para a elevação cultural do estudante de línguas e para o conhecimento da cultura de outros povos.

De acordo com as orientações dos PCN-EM (2002), as propostas educativas no campo de ensino de línguas têm a finalidade de promover uma abordagem de ensino comunicativa e diversificada, enfatizando a questão social, permitindo aos alunos refletirem sobre quem são, sobre a posição que ocupam no mundo e sobre a sua própria realidade.

Destaco aqui, também, o caráter formativo intrínseco à aprendizagem de línguas estrangeiras conforme indicam os PCN-LE (2002:148), ao conferir ao ensino destas línguas um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a

produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie a ele a possibilidade de atingir um nível de “competências lingüísticas” capaz de lhe permitir o acesso a vários tipos de informação, ao mesmo tempo em que contribua para sua formação geral como cidadão.

Nesse sentido, Moita Lopes (2003:43-45), enfatiza que o aprendizado de língua estrangeira possibilita a construção de vários discursos que circulam globalmente, permite a construção de outros discursos alternativos e colabora na luta política contra a hegemonia; ou seja, contra certos discursos que nos levem ao pensamento único que propaga as ideologias de uma globalização excludente.

De acordo com o autor acima, há três aspectos importantes nos PCN-LE (2002)<sup>2</sup> que colaboram na construção de um discurso anti-hegemônico:

- a visão de que os PCN têm o objetivo central de construir uma base discursiva que possibilita o engajamento discursivo do aluno;
- o desenvolvimento de consciência crítica em relação à linguagem;
- o tratamento dado aos temas transversais nos PCN-LE.

Segundo os PCN-LE (2002:125), cabe à área de Linguagens e Códigos a produção de sentidos, como destacado no trecho a seguir:

*A linguagem é considerada como capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A linguagem é uma herança social, que se assimila, envolve os indivíduos e faz com que as estruturas mentais, emocionais e perceptivas sejam reguladas pelo seu simbolismo.*

Para inserir o aluno no processo de construção de sentido que a linguagem possibilita, é necessário, segundo as orientações dos PCN-EM (2002:150), que o aprendiz desenvolva as seguintes competências e habilidades comunicativas:

- escolher o vocábulo que melhor reflita uma idéia que pretenda comunicar;
- compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir, sentir de quem os produz;
  - usar estratégias verbais para compensar falhas de comunicação; e
  - distinguir as variantes lingüísticas.

Para tanto, entendo que para ter o domínio de uma língua estrangeira, ou melhor, possuir a competência comunicativa no idioma, não basta ser capaz de reproduzir enunciados decorados, isolados e gramaticalmente corretos; é preciso relacionar, transformar, recriar esses enunciados e aplicá-los num contexto adequado, no qual se produzirá a comunicação.

---

<sup>2</sup> Refiro-me, aqui, ao texto dos Parâmetros Curriculares nacionais que aborda a língua estrangeira, independente do estágio de escolaridade.

Infelizmente, fatores como a carência de professores com formação lingüística e pedagógica adequada, o reduzido número de horas reservado ao estudo de língua estrangeira, a falta de materiais didáticos adequados e acessíveis ao Ensino Médio e, em alguns casos e em alguma medida, a extinção das salas ambientes<sup>3</sup> nas unidades escolares, depreciam a qualidade de ensino do estudo do novo idioma.

Diante do exposto acima, percebo que o processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira no Ensino Médio é um grande desafio, tanto para o aluno como para o professor, pois compreender a complexidade do mundo em que vivemos através de uma língua estrangeira, especificamente o inglês, é tarefa árdua. Contudo, acredito que os PCN-LE (2002) podem cooperar fornecendo diretrizes para o projeto pedagógico e as metas a serem estabelecidas no plano de ensino. Para isso, contudo, é preciso que todos os envolvidos nesse projeto sejam esclarecidos a respeito das orientações e da aplicabilidade dos parâmetros.

Cabe ressaltar que, segundo os PCN-EM (2002), o fato de a base curricular nacional ser organizada em três áreas de conhecimento - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias - não implica a desconsideração ou o esvaziamento dos conteúdos, mas a seleção e a integração daqueles que são válidos para o desenvolvimento pessoal e para o incremento da participação social. Essa concepção curricular não elimina o ensino de conteúdos específicos, mas considera que os mesmos devem fazer parte de um processo global com várias dimensões articuladas.

Complementando, os Parâmetros Curriculares Nacionais têm uma concepção holística a respeito dos conteúdos a serem abordados para o ensino de língua estrangeira no Ensino Médio, destacando as competências comunicativas, que visam ao acesso a vários tipos de informação, contribuindo para a formação geral do indivíduo, além de restituir ao Ensino Médio o seu papel de formador, como destacado nos trechos a seguir:

*(...) deixa de ter sentido e ensino de línguas que objetiva apenas o conhecimento metalingüístico e o domínio consciente de regras gramaticais que permitem, quando muito, alcançar resultados puramente medianos em exames escritos. Esse tipo de ensino, que acaba por tornar-se uma simples repetição, ano após ano, dos mesmos conteúdos, cede lugar, na perspectiva atual, a uma modalidade de curso que tem como princípio geral levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana (PCN-LE, 2002:148).*

---

<sup>3</sup> Ao apontar a extinção de salas ambientes como fator que, em alguma medida repercute negativamente e na qualidade do ensino, refiro-me ao potencial que elas representam para agrupar materiais e equipamentos. Sem esse espaço apropriado, nem sempre é possível disponibilizar certos recursos aos alunos.

*(...) é imprescindível restituir ao Ensino Médio o seu papel de formador. Para tanto, é preciso reconsiderar, de maneira geral, a concepção de ensino e, em particular, a concepção de ensino de Línguas Estrangeiras (PCN-LE, 2002:149).*

Apesar das orientações definidas para o Ensino Médio, os professores se vêem diante da contradição que se torna evidente quando confrontam as orientações dos PCN e os exames de ingresso de algumas instituições.

Esclarecidas essas orientações, os professores poderão administrar melhor situações conflituosas, sobre o quê e para quem ensinar, em relação ao currículo escolar, cujas exigências variam entre o excesso de conteúdo específico, requisitado por alguns vestibulares mais tradicionais, e as concepções teóricas múltiplas, as quais priorizam o estímulo das competências abrangentes como as sociolingüísticas, discursivas e estratégicas, objetivando a comunicação real e imediata, preparando, assim, o aluno para suas necessidades na sociedade contemporânea, que constituem os propósitos maiores do ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio.

Desse modo, apoiar-me-ei nas orientações dos PCN-EM apresentados aqui, por julgá-las serem pertinentes aos professores, como caminho para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem do Ensino Médio.

## **CAPÍTULO 2: METODOLOGIA**

Após apresentar e discutir, no capítulo anterior, a Fundamentação Teórica em que me respaldei para delinear toda a minha pesquisa, caracterizo, no presente capítulo, a orientação metodológica adotada, o contexto e os participantes, explicando os instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados.

## 2.1 ESCOLHA DA LINHA METODOLÓGICA

Esta pesquisa se insere no âmbito de educação contínua de docentes de inglês, considerando que visa a identificar as representações que um grupo de professores de inglês do Ensino Médio tem sobre as orientações dos PCN e como esses professores vêem a possibilidade de aplicá-las em suas práticas pedagógicas. Para atingir os objetivos propostos e responder às perguntas de pesquisa formuladas, adotei o *estudo de caso* como orientação metodológica.

O *estudo de caso*, segundo André (1995:30), é uma metodologia de pesquisa educacional com uma concepção estrita que não comporta analogia, pois responde a um estudo descritivo de uma unidade, uma escola, uma sala de aula, um aluno, um professor, ou um grupo delimitado de professores. De acordo com a autora, deve ser dada preferência metodológica ao estudo de caso quando:

- as perguntas de pesquisa forem do tipo: qual, como e por quê;
- o pesquisador tiver pouco controle sobre o que acontece ou pode acontecer; e
- o foco de interesse for um fenômeno contemporâneo que esteja ocorrendo numa situação de vida real.

Johnson (1992), Gil (1999) e Denzin & Lincoln (1998) concordam que *estudo de caso* pode ser definido como o estudo de um caso, no qual o pesquisador direciona sua atenção a uma situação específica, exatamente como ela se apresenta em seu ambiente natural.

Para os autores acima, o estudo de caso apresentado em seu contexto real pode ser guiado por perguntas de pesquisa, a fim de estudar o caso e outros aspectos do

contexto que subjazem ao caso, permitindo, assim, o esclarecimento da questão pesquisada.

Johnson (1992) traça, ainda, um paralelo entre etnografia e estudo de caso mostrando similaridades, explicando que essas duas abordagens podem contemplar o estudo em casos particulares, ou ambientes culturais específicos, como um grupo de professores. Porém, a autora ressalta que a diferença entre etnografia e estudo de caso está na base antropológica e cultural do grupo investigado. Segundo ela, na etnografia a atenção do pesquisador está voltada à descrição e à interpretação do comportamento cultural e comunicativo do grupo em questão, em uma perspectiva coletiva e não individual. Já o estudo de caso contempla e prioriza aspectos relevantes às perguntas de pesquisa, mas não necessariamente aos contextos culturais, em um sentido abrangente.

Considerando a visão etnográfica descrita pela autora acima, atribuo à minha pesquisa, um caráter qualitativo e etnográfico, pois ela envolve o estudo das representações que um grupo de professores tem, em seu contexto natural, sobre os PCN-EM e sua aplicabilidade.

Similarmente aos autores anteriormente citados, Stake (1998) também conceitua o estudo de caso. Ele enfatiza a unidade e o todo de um sistema; ou seja, a complexidade de um único caso, restringindo o foco de estudo a aspectos relevantes ao problema de pesquisa.

Para esse autor, a conveniência de desenvolver um estudo de caso está no fato de um pesquisador, levado por diferentes interesses, poder refinar uma teoria, sugerir temas mais complexos para futuras pesquisas, e também proporcionar uma reflexão sobre a reorganização de experiências humanas, e assim, fornecer várias e diferentes contribuições para a ciência.

Stake (1998) apresenta uma tipologia para o estudo de caso, identificando-o de acordo com três modalidades:

- *Estudo de caso intrínseco*, que apresenta interesse interno, como o estudo de um caso particular em sua totalidade;
- *Estudo de caso coletivo*, que não tem como finalidade estudar um caso particular, mas o interesse em investigar sobre um fenômeno, uma população ou questões gerais do caso; e
- *Estudo de caso instrumental*, de interesse externo, secundário, quando um exame do caso fornece ao pesquisador um suporte para melhor compreensão de um trabalho, um fato ou o refinamento de uma teoria.

Nesta última modalidade é que se enquadra a minha pesquisa, pois me proporcionou interpretar as representações de um grupo de professores sobre determinado assunto e a possibilidade de pensar e refinar, uma futura proposta de elaboração de um curso de formação de professores à luz dos PCN, a partir de informações coletadas e interpretadas por mim nesta pesquisa.

Em razão das referências teóricas mencionadas acima, e de minha opção por investigar as representações de um grupo de doze professores do Ensino Médio, selecionando, assim, um objeto de estudo específico que me propiciasse reconhecimento da complexidade dos participantes quanto aos seus conhecimentos e ações sobre os PCN, fiz a escolha metodológica de *Estudo de Caso Instrumental*, para desenvolver esta pesquisa qualitativa.

## **2.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Ao iniciar este trabalho de pesquisa, o critério adotado para selecionar os participantes foi a obrigatoriedade de serem graduados em Letras – com habilitação em Inglês – e de estarem atuando no Ensino Médio, em escolas públicas e particulares. Fiz, então, um convite a todos os participantes do grupo de estudo, descrito na Introdução deste trabalho, porém somente três professores atendiam aos critérios de seleção e aceitaram o convite para participar desta pesquisa. Dois

destes professores convidados, indicaram mais três professores da unidade escolar que atuavam, os quais foram contatados através de cartas.

Além desses, convidei mais quatro professores: três da unidade escolar em que atuo no momento e um da unidade escolar em que atuei anteriormente. Por fim, por intermédio de colegas de trabalho, mais três professores de diferentes unidades escolares foram convidados e contatados através de cartas. Somente um, destes três últimos convidados, não aceitou, alegando falta de tempo para responder o questionário. Todos os professores convidados atendiam aos critérios selecionados para participar desta pesquisa.

No total, doze professores de inglês do Ensino Médio, graduados em Letras e atuantes em escolas do Vale do Paraíba foram os participantes desta pesquisa. Seis deles, além da graduação, tinham especialização em Educação e um em Administração de Empresas. Quatro professores atuavam em escolas particulares, cinco, em escolas públicas e três, em escolas públicas e particulares. A experiência docente desses professores variava entre dois e dezenove anos, ficando em média, em torno de dez anos. No próximo capítulo será apresentado um perfil mais detalhado desses professores e de suas representações.

Os professores participantes de minha pesquisa serão, doravante, identificados por números atribuídos aleatoriamente, como: professor 1 será apresentado como **P.1**; professor 2, como **P.2** e, assim sucessivamente, até o professor 12, indicado como **P.12**.

## **2.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS**

Diante dos objetivos e da natureza desta pesquisa, foram pertinentes a elaboração e a aplicação de um questionário em uma primeira fase de coleta de dados (em março de 2005). Esse questionário foi entregue aos doze professores participantes e recolhido após um mês da data da entrega. Em função das respostas obtidas, percebi a necessidade de realizar uma entrevista, em uma segunda e última fase de coleta de dados (em dezembro de 2005), para obter maiores esclarecimentos.



Considerando a impossibilidade de entrevistar todos os participantes, em razão do tempo para conclusão deste trabalho, o critério que utilizei foi o da evidência nas respostas no questionário, de grande conhecimento, de conhecimento médio e de falta de conhecimento a respeito das orientações dos PCN e da sua aplicabilidade nas práticas pedagógicas. Para ilustrar tal critério, apresento algumas das respostas fornecidas pelos professores ao serem questionados sobre o que achavam das orientações dos PCN:

*Os PCN auxiliam no sentido de podermos refletir mais sobre o que ensinar, para que ensinar e para quem ensinar, e ajuda o professor a organizar e selecionar conteúdos que atendam melhor às necessidades de seus alunos (P.4).*

*Os PCN de forma geral é um material muito bom, bastante abrangente em relação a conteúdos e objetivos, porém ainda pouco utilizado e incompreendido pelas escolas (P.6).*

*Não tenho conhecimento o suficiente para falar algo sobre os PCN (P.12).*

Como se pode verificar pelas respostas apresentadas, um dos professores selecionados, P.4, mostrou grande familiarização com as orientações dos PCN; um outro, P.6, mostrou conhecimento médio e o terceiro e último professor selecionado, P.12, mostrou pouca familiarização com os documentos. Assim sendo, esses professores foram escolhidos e entrevistados nesta segunda e última fase de coleta de dados.

### **2.3.1. QUESTIONÁRIO**

Para coletar dados que me possibilitassem responder às perguntas de pesquisa deste trabalho, elaborei um questionário (ver Anexo 1) composto de vinte e cinco perguntas, sendo cinco fechadas, vinte abertas e dependentes das perguntas anteriores. Adotei, portanto, a técnica de funil, conforme Gil (1999), e assim, busquei um maior detalhamento que me permitisse obter dados mais esclarecedores.

Minha opção pela utilização do questionário como instrumento de pesquisa se deveu, também, ao fato de que esse instrumento possibilita atingir um grande

número de pessoas que estejam em lugares diversos, além de permitir que os participantes respondam no momento em que julgarem mais conveniente, e não expor os pesquisados à influência das opiniões alheias.

A seguir, apresento um quadro demonstrativo da estrutura do questionário, enfatizando o propósito de cada pergunta:

**Quadro 2. 1 - Questionário**

<b>Questões</b>	<b>Informações pretendidas</b>
1. Assinale e complete a(s) alternativas que indica(m) sua experiência docente: 2. Qual sua atuação docente no momento?	Obter dados do professor quanto à experiência e atuação docentes do participante.
3. Considerando a(s) instituição(ões) acima, assinale os recursos disponíveis: 4. Há outros recursos que não são mencionados acima? Quais? Quantos estão disponíveis para uso?	Obter informações das instituições de ensino quanto aos recursos didáticos disponíveis e utilizados.
5. Quais destes recursos acima você usa? E com que frequência? 6. Para que série e em que momentos de suas aulas você os utiliza? 7. Esses recursos atendem às necessidades de suas aulas? Por quê? 8. Você vê vantagens em usar o computador nas aulas de Inglês? Por quê?	Obter informações dos professores quanto ao uso de recursos disponíveis na instituição
9. Você acha importante ensinar inglês? Por quê? 10. Na sua opinião seu aluno acha importante aprender inglês? Justifique sua resposta. 11. Na sua opinião o que é importante ensinar de inglês? 12. Na sua opinião o que é importante ensinar de inglês para o aluno do Ensino Médio?	Obter a opinião do professor sobre a língua que ensina e como interpreta a percepção do aluno sobre sua importância.
13. Na sua opinião, qual o papel de um plano de ensino? 14. Qual o papel do plano de ensino na Instituição que você ensina? 15. Em que época e que forma o plano de ensino é elaborado na sua escola? Você concorda com esta época e esta forma?	Obter informação sobre a opinião do professor sobre o plano de ensino, seu papel e sua importância.

<p>16. Você tem conhecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN?</p> <p>17. Caso sua resposta à questão anterior tenha sido afirmativa, como você teve conhecimento sobre os PCN?</p> <p>18. O que você acha das orientações apresentadas para o ensino de Inglês nos PCN do Ensino Médio?</p> <p>19. Em que medida os PCN podem auxiliá-lo na definição dos conteúdos propostos nos planos de ensino?</p> <p>20. Em que medidas os PCN podem auxiliá-lo na definição dos objetivos que constam no plano de ensino?</p>	<p>Obter informações sobre o contato dos professores com os PCN e a relação destes com o plano de ensino e os objetivos.</p>
<p>21. Você acha viável trabalhar o processo de ensino-aprendizagem de Inglês de forma interdisciplinar/transdisciplinar? Justifique.</p> <p>22. Você acha possível trabalhar o processo de ensino-aprendizagem de Inglês de forma interdisciplinar/ transdisciplinar?</p> <p>( ) Sim. Dê um exemplo que ilustre sua resposta</p> <p>( ) Não. Dê um exemplo que justifique sua resposta</p> <p>( ) Nunca pensei sobre isso. Explique sua resposta</p>	<p>Obter a opinião do professor sobre a viabilidade de aplicar uma abordagem interdisciplinar ao ensino de inglês.</p>
<p>23. Na sua escola, que fatores auxiliam para que as orientações dos PCN sejam seguidas? Explique sua resposta.</p> <p>24. Na sua escola que fatores impedem que as orientações dos PCN sejam seguidas? Explique sua resposta.</p>	<p>Obter informações do professor sobre os fatores que impedem ou favorecem a aplicação das orientações dos PCN.</p>
<p>25. Se quiser, faça comentários sobre os PCN de Ensino Médio.</p>	<p>Comentários espontâneos.</p>

### 2.3.2. ENTREVISTA

Após a análise das respostas do questionário aplicado na primeira etapa de coleta de dados, verifiquei a necessidade de complementar algumas informações fornecidas. Por esse motivo, elaborei um roteiro e realizei, nesta segunda etapa, uma entrevista com três dos doze participantes. Meu objetivo foi, portanto, esclarecer e compreender melhor algumas informações para, então interpretar suas representações a respeito dos PCN e sua aplicabilidade.

Para tanto, em dezembro de 2005 fiz uma entrevista semi-estruturada (Spradley, 1979) com um roteiro de perguntas objetivas preestabelecidas. No decorrer da entrevista, perguntas informais, ou seja, não preestabelecidas, foram elaboradas, dando abertura para que o entrevistado complementasse suas respostas, como

sugerem Hitchcoch & Hughes (1989). As entrevistas (ver Anexo 2) foram gravadas com o consentimento dos participantes e, posteriormente, transcritas e interpretadas.

O quadro 2.2, abaixo, apresenta a estrutura da entrevista que foi feita com os três participantes selecionados, como explicitado anteriormente (ver seção 2.3). Neste quadro, especifico o propósito de cada pergunta, em função das informações que queria obter. As nove perguntas elencadas a seguir correspondem a uma parte comum do roteiro da entrevista:

**Quadro 2. 2– Roteiro de entrevista comum aos entrevistados**

<b>Questões</b>	<b>Informações pretendidas</b>
1. Você desenvolve algum trabalho em sua prática pedagógica junto aos seus alunos, com o propósito de aprimorá-los enquanto pessoa humana? Dê exemplos. 2. Sabemos que hoje em dia o aluno obtém sozinho, informações com facilidade e em quantidade. Diante deste fato, qual é o papel do professor no processo de construção de conhecimento do aluno?	Obter informações dos professores sobre a viabilidade de aplicar as orientações dos PCN.
3. Quais as competências lingüísticas em Inglês que você realmente espera do seu aluno com a sua contribuição? 4. Qual a função dos Temas Transversais <sup>1</sup> na educação? Como você trabalha, ou poderia trabalhar com eles? 5. O que você entende sobre trabalho interdisciplinar? O seu trabalho é interdisciplinar? 6. No planejamento escolar ao elaborar o plano de ensino da sua escola, é proposto algum trabalho/ projeto interdisciplinar? Como você reage a isso?	Obter informações sobre o contato dos professores com os PCN e a relação deles com o plano de ensino e os objetivos. Obter as opiniões dos professores sobre a viabilidade de aplicar uma abordagem interdisciplinar ao ensino de inglês.
7. Caso a resposta acima seja afirmativa, gostaria de saber se estes trabalhos/projetos propostos são realmente efetivados no decorrer do ano e como isto acontece? 8. Para você as metas estabelecidas no plano de ensino devem ser seguidas à risca, ou podem ser alteradas? Quando? E por quê? 9. Como o coordenador pedagógico	Obter as opiniões dos professores sobre os fatores que impedem ou favorecem a aplicação das orientações dos PCN. Obter informações sobre a autonomia dos professores em sua prática docente.

<sup>1</sup> Embora a questão dos Temas Transversais não ser enfatizada nos PCN-EM, resolvi abordá-los nas perguntas para verificar o conhecimento geral dos professores sobre os PCN.

poderá ajudar na sua prática pedagógica?	
------------------------------------------	--

Além das perguntas constantes do Quadro 2.2, comuns aos três professores selecionados, percebi que cada um deles poderia fornecer esclarecimentos sobre questões mais pontuais. Por esse motivo, elaborei um roteiro para essas perguntas individuais a serem feitas aos professores P.4, P.6, e P.12. Os quadros 2.3, 2.4 e 2.5 ilustram, respectivamente, as perguntas planejadas e a informação que pretendia obter de cada um:

**Quadro 2.3– Roteiro de entrevista para o professor participante P.4**

<b>Questões</b>	<b>Informações pretendidas</b>
Você sente necessidade de estar reformulando/reconstruindo seus conhecimentos em educação? Isto já acontece com você? Em que sentido e em que áreas?	Obter dados do professor quanto a sua atualização docente.
Em uma de suas respostas no questionário anterior a esta entrevista, você relatou ter participado de um curso sobre as orientações dos PCN, com duração de um ano e meio. Onde foi realizado este curso? Quem aplicou este curso?	Obter informações sobre o contato anterior do professor com os PCN.
Você também relatou anteriormente ter adquirido conhecimento a respeito das orientações dos PCN, pelo coordenador pedagógico da sua escola. Sendo assim, o que acha das orientações apresentadas para o ensino de inglês nos PCN do Ensino Médio?	Obter informações sobre a compreensão do professor a respeito das orientações dos PCN-LE quanto às competências e habilidades a serem desenvolvidas.
Você também relatou ter adquirido conhecimento das orientações dos PCN por meio da revista Nova Escola. Como você teve acesso a tal revista? Sua escola assina esta revista? Qual escola?	Obter informações sobre fontes de contato do professor com os PCN.
Você usa o computador como recurso didático em suas aulas? Quando? Como? E para quê?	Obter informação do professor quanto ao uso dos recursos didáticos.
Caso sua resposta seja negativa, por quê você não o utiliza?	Obter a opinião dos professores sobre os fatores que impedem ou favorecem a aplicação das orientações dos PCN, em relação ao uso do computador como recurso didático.

**Quadro 2.4– Roteiro de entrevista para o professor participante P.6**

<b>Questões</b>	<b>Informações pretendidas</b>
Por favor, esclareça como, onde e com quem você adquiriu conhecimentos sobre os PCN.	Obter informações sobre o contato do professor com os PCN.
No questionário anterior a esta entrevista, você relatou que as orientações dos PCN ainda são mal compreendidas na sua escola. Por quem elas são mal compreendidas?	Obter informações sobre o contato do professor com os PCN.
Por favor, esclareça sua colocação (no questionário), ao afirmar serem os PCN um excelente material, o qual deveria ser mais discutido nas escolas, respeitando as diferenças e limitações entre as instituições.	Obter informações sobre as representações que o professor tem sobre as orientações dos PCN.
Você sente necessidade de estar reformulando/reconstruindo seus conhecimentos em educação? Isto já acontece com você? Em que sentido e em que áreas?	Obter informações sobre o contato do professor com os PCN.
Você usa o computador como recurso didático em suas aulas? Quando? Como? E para quê?	Obter informação do professor quanto ao uso dos recursos didáticos.
Por quê você relatou ser difícil acesso ao computador em sua escola?	Obter a opinião dos professores sobre os fatores que impedem ou favorecem a aplicação das orientações dos PCN, no que se refere ao uso do computador na escola.
Caso sua resposta seja negativa, por quê você não o utiliza?	Obter a opinião do professor sobre fatores que impedem ou favorecem a aplicação das orientações dos PCN, em relação ao uso do computador.

**Quadro 2.5 Roteiro de entrevista para o professor participante P.12**

<b>Questões</b>	<b>Informações pretendidas</b>
Você relatou no questionário anterior a esta entrevista, não ter conhecimento suficiente sobre as orientações dos PCN e não fazer falta na sua prática pedagógica. Explique o porquê da sua afirmação descrita acima. Você sente necessidade de estar	Obter dados do professor quanto à sua atuação docente. Obter informações a respeito da representação do professor sobre os PCN.  Obter dados do professor quanto a sua atuação docente.

reformulando/reconstruindo seus conhecimentos em educação? Isto já acontece com você? Em que sentido e em que áreas?	
Você usa o computador como recurso didático em suas aulas? Quando? Como? E para quê?	Obter informações do professor quanto ao uso do computador como recurso didático.
Por quê você relatou ser difícil acesso ao computador em sua escola?	Obter a opinião do professor sobre os fatores que impedem ou facilitam a aplicação das orientações dos PCN, no que se refere ao computador.
Caso sua resposta seja negativa, por quê você não o utiliza?	Obter a opinião dos professores sobre os fatores que impedem ou favorecem a aplicação das orientações dos PCN, no que se refere ao computador.
Analisando suas respostas no questionário anterior a esta entrevista, percebi uma falta de motivação de sua parte sobre o trabalho na educação. A minha percepção procede? Caso sua resposta a esta questão seja afirmativa, fale um pouco a respeito do porquê desta falta de motivação.	Obter dados do professor quanto a sua motivação docente..
Você tem planos de trabalho dentro do magistério ou algum fora dele?	Obter informações quanto a planos de trabalho do professor.

## 2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Como procedimento de análise de dados, numa primeira etapa, agrupei as perguntas do questionário e da entrevista<sup>2</sup> com as respectivas respostas; numa segunda etapa, fiz o cruzamento das respostas, obtidas para as perguntas afins; numa terceira etapa, identifiquei as *unidades de significado* que, segundo van Manem (1990), são escolhas lexicais e expressões usadas pelos participantes em suas respostas, para mostrarem ou explicarem o que pensam a respeito de algo.

Essas unidades se tornaram significativas a partir do confronto com as perguntas de pesquisa. Para o pesquisador, as unidades de significado são relevantes para identificar e interpretar as representações dos professores e sua recorrência nos

<sup>2</sup> Para identificar o instrumento de pesquisa através do qual o dado foi revelado, usei a identificação **Q.** para os questionários e **E.** para as entrevistas.

dados coletados. Assim, na quarta e última etapa, reagrupei as unidades de significado em função das perguntas de pesquisa e, a partir daí, identifiquei os significados emergentes, para concluir sobre as representações, que é o foco da minha pesquisa.

Cabe ressaltar que a identificação das unidades de significado e os vários cruzamentos feitos me levaram a várias releituras dos dados e, conseqüentemente a um aprofundamento nos significados veiculados pelos participantes. Esse aprofundamento me permitiu obter respostas para os questionamentos dessa pesquisa e, portanto, reconhecer significados emergentes, analisá-los e concluir sobre as representações que os professores participantes têm sobre os PCN-EM e sua aplicabilidade. A apresentação desses dados e suas interpretações se constituem no foco do próximo capítulo.

### **CAPÍTULO 3: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS**

Neste capítulo, apresento a análise dos dados coletados por meio dos questionários e das entrevistas. O presente capítulo está dividido em quatro seções: na primeira, apresento um aprofundamento do perfil dos professores participantes, com o intuito de ajudar a caracterizar melhor quem são esses professores nesta pesquisa; na segunda, apresento as representações dos professores sobre os PCN-EM; na



terceira, apresento as representações dos professores sobre o plano de ensino, em relação aos objetivos e conteúdos selecionados; e por fim, na quarta, apresento as representações dos professores sobre a aplicabilidade dos PCN-EM.

### 3.1 APROFUNDAMENTO DO PERFIL DOS PROFESSORES

Por meio das respostas dos questionários e entrevistas usados como instrumento de coleta de dados pude obter mais informações a respeito do perfil dos participantes e identificar as representações que os professores têm sobre outros aspectos, além daqueles que enfoco em minha pesquisa. Nas respostas dadas ao questionário, fica evidente que os professores atribuem um significado especial à língua inglesa e à importância de ensiná-la, como evidenciam os trechos a seguir:

*(...) a língua inglesa é um instrumento de acesso à informação, cultura, grupos sociais, bem como ao mercado de trabalho. (P.2 Q)*

*(...) porque é a língua mais falada no mundo e utilizada em pesquisas, negócios, trabalho etc. (P.8Q)*

*Sim, porque é a língua de comunicação global atualmente. (P.4 Q)*

*Sim, pois o dia-a-dia exige do aluno. (P.1 Q)*

*Para conscientizar o aluno da existência e importância do idioma. (P.7 Q)*

Todos os participantes foram unânimes quanto à necessidade do ensino de inglês, sendo que dez dos doze professores participantes que responderam ao questionário concordam e justificam a importância do aprendizado do idioma em razão da necessidade de interação com outros povos, do enriquecimento da cultura e do currículo do aluno, da necessidade de conhecimento dessa língua para fins de trabalho no mundo globalizado em que vivemos, conforme os excertos dos PCN-LE a seguir:

*Assim, integradas à área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem*

*a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração no mundo globalizado. (PCN-LE 2002:147)*

*Evidentemente, é fundamental atentar para a realidade: o Ensino Médio possui, entre suas funções, um compromisso com a educação para o trabalho. Daí não poder ser ignorado tal contexto, na medida em que, no Brasil atual, é de domínio público a grande importância que o inglês e o espanhol têm na vida profissional das pessoas. (PCN-LE 2002:149)*

Cabe comentar, segundo Moita Lopes (2002:53), que o ensino de inglês deve contribuir para:

*Proporcionar autonomia ao aluno para que possa sair da situação de inferioridade social, daqueles restritos a identidades locais; de fazer escolhas e não serem manipulados diante das imposições do mundo globalizado e criar anti-hegemônicas, pautadas em princípios éticos de modo a desconstruir o pensamento único e construir futuros melhores.*

No entanto, ao mencionarem a globalização como justificativa para a importância do ensino de inglês, os professores participantes não deixam claro qual é a função e a contribuição que o ensino do inglês proporciona ao aluno no mundo globalizado, conforme nos mostra as citações a seguir:

*É importante ensinar, porque vivemos num mundo globalizado onde o idioma predominante é o inglês. (P.3 Q)*

*Muito importante ensinar a língua, pois hoje estamos num mundo globalizado e o inglês já é a nossa segunda língua. (P.5 Q)*

*É necessário, pois vivemos num mundo globalizado e cada vez mais pessoas estudam e falam inglês em todo mundo. (P.7 Q)*

*Há necessidade do ensino de Inglês na nossa sociedade, pois o país está entrando na era da globalização.(P.9 Q)*

Passo agora a mostrar e discutir a representação dos professores participantes sobre o papel do professor no contexto atual e a característica dos alunos atuais, que, conforme indicações dos PCN-EM (2002:94), “estão expostos a informações cada vez mais acessíveis e rodeados por bens cada vez mais diversificados, produzidos com materiais sempre novos”. Diante desse fato, questionei três professores a respeito do papel do professor, perante alunos que obtêm informações excessivas nos dias de hoje, conforme segue:

*Acho que o professor tem que ser mediador, para ajudar o aluno a selecionar o que vai ler, a buscar qualidade. Enquanto o aluno não conseguir isto, ele vai ficar vagando. Só o professor para ajudá-lo a analisar as informações e não apenas engolir informações que não tem nenhum proveito para ele. (P.4 Q)*

*O grande papel do professor hoje é ensinar o aluno a filtrar essas informações, fazê-lo identificar a boa informação, diante desta enxurrada de informações. Por exemplo, orientá-lo a usar a internet. (P.6 E)*

Discutirei posteriormente o fato de os professores terem relatado ter pouco conhecimento a respeito das orientações dos PCN; assim sendo, entendo que as citações acima demonstram conhecimento tácito em relação às orientações dos PCN, ao relatarem que estes atuam como mediadores no processo de construção do conhecimento do aluno, orientando-o a analisar, discutir e selecionar as informações que recebem, com o intuito de formá-los cidadãos críticos e não passivos diante da sociedade, segundo orientações dos PCN-EM (2002).

Um dos três professores entrevistados demonstrou, em sua resposta à questão acima, que o papel do professor é ser inovador, trazer coisas novas para despertar o interesse do aluno, mediante as excessivas informações que os alunos recebem.

*Você tem que ser inovador, trazer coisas novas, despertar interesse do aluno, pois ele tem*

*informações com muita facilidade e de todo jeito. Nós professores só temos giz, lousa e alguns livros. (P.12 E)*

No relato acima, não fica claro se o adjetivo “inovador” refere-se àquele que *reconstrói* ou que *compete* com as excessivas informações disponíveis aos alunos. Caso esta última hipótese seja verdadeira, esse professor não está trabalhando de forma contextualizada, aproveitando e procurando dar significado às informações trazidas pelos alunos, que é um recurso pedagógico complementar, cujo objetivo, entre outros, é o de ampliar as inúmeras possibilidades de interação entre disciplinas proposta nos PCN-EM (2002).

Em resumo, os professores participantes demonstraram, nos questionários e nas entrevistas usadas como instrumentos de coleta, que **o ensino da língua inglesa é importante para preparar o aluno para as exigências do mercado de trabalho e do mundo globalizado**. Em relação ao **papel do professor**, revelam entender que ele **deve ser mediador e inovador**, especialmente porque lida com alunos que estão expostos a uma quantidade excessiva de informações, nos dias de hoje. Profissionalmente falando, **sentem necessidade de reconstruírem seus conhecimentos sobre educação**, para poderem entender e acompanhar seus alunos.

### **3.2 REPRESENTAÇÕES SOBRE OS PCN-EM**

Ao analisar os dados coletados, fica evidente a representação que os professores têm de que as orientações dos PCN são **válidas**, como ilustro a seguir:

*São válidas para integrar matérias. (P.1 Q)*

*Acho que é válido, pois nos PCN fica evidente que a preocupação maior é preparar o aluno para o mercado de trabalho. (P.3 Q)*

Conforme exposto no Capítulo 1, as representações sociais, segundo Moscovici (1984), são caracterizadas pelos exemplos compartilhados por uma sociedade em movimento, que ilustram os valores e os modelos de ação. Portanto, apesar de os

professores participantes relataram não ter muito conhecimento e sentirem a necessidade de mais esclarecimentos sobre as orientações dos PCN, conforme comentarei posteriormente, eles acreditam que essas orientações são **válidas**.

Ao indicarem serem *válidas* as orientações dos PCN, os professores não deram detalhes, em suas respostas, a respeito do significado desse termo, fato este que não me permitiu chegar a uma conclusão sobre o significado específico desse adjetivo para os professores. Entretanto, posso inferir que o termo *válido* pode significar algo importante, pertinente, que tem serventia, aplicabilidade.

Os dados revelam que os professores têm noções sobre as orientações dos PCN e reconhecem a validade de algumas dessas orientações em suas práticas docentes. Como, no geral, foram expostos a poucas situações formais de estudo e discussão dos PCN-EM, sou levada a inferir que, sobre esse documento, revelam um conhecimento tácito (Polanyi, 1967), fruto de conversas e comentários predominantemente, como revelam os seguintes trechos:

*Temos uma reunião mensal com professores de inglês de outras escolas, onde podemos trocar experiências e discutir assuntos de nosso interesse. Um deles são os PCN. (P.11Q)*

*Reuníamos mensalmente por vontade própria num grupo de estudos, que durou um bom tempo, onde trocávamos informações, contávamos as novidades, o que dava certo para um professor e não dava para outro, e assim íamos buscando sozinhos nosso aperfeiçoamento profissional, pois nunca tivemos uma oficina pedagógica de inglês. (P. 4 E)*

*Acho as orientações bastante válidas. Você junta as informações dos PCN com as suas experiências de vida, da nossa realidade em sala de aula e vamos dando nossa cara nas situações. (P.4 E)*

As respostas dos professores demonstraram, também, seu conhecimento tácito em relação à *contextualização* como estratégia para integrar conteúdos e dar significado ao conhecimento escolar, voltado principalmente para o trabalho e a formação do

cidadão crítico na sociedade. A esse respeito, as orientações dos PCN-EM (1998) dizem o seguinte:

*É possível generalizar a contextualização como recurso para tornar a aprendizagem significativa ao associá-la com experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente (PCN-EM 2002:94).*

Quando questionados sobre a importância da contextualização, os professores se mostraram, cientes quanto a importância de relacionar a aprendizagem à vida cotidiana, como forma de concretizar uma aprendizagem mais significativa. Tal conclusão ilustrada pelos seguintes exemplos:

*Acredito que se considerarmos o que ao aluno apresenta, a aprendizagem ocorrerá de forma significativa (P. 2 Q).*

*Acho válido, pois leva o aluno a lidar com situações relacionadas com sua vida cotidiana e fazer com que o professor de línguas se envolva com outros profissionais da escola (P.9 Q).*

Quando questionados sobre a função dos Temas Transversais na educação, também demonstraram conhecimento tácito a respeito das orientações dos PCN, o que justifica os professores terem a representação que tais orientações são válidas. Como podemos constatar nos excertos a seguir, os professores se referem aos temas transversais de forma simples, espontânea, sem estabelecer nenhuma relação teórica. Tal fato me leva a caracterizar como tácito, o conhecimento que deles fazem, embasando seus comentários em experiências vividas, não teorizadas:

*Os Temas transversais estão sempre amparando as outras matérias, acrescentando informações (P. 4 E).*

*Os Temas Transversais são de fundamental importância, já que eles trabalham temas que envolvem os jovens de hoje (P. 6 E).*

*A gente trabalha os Temas Transversais para mostrar aos alunos a realidade que às vezes ele não consegue ver. Tentamos ampliar sua visão, para ele entender certas coisas que estão acontecendo ao seu redor, como doenças sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência, e se conscientizar do que ele pode evitar (P.12 E).*

Quando os professores relataram, nas citações acima, que a função dos Temas Transversais na educação é amparar outras matérias, trabalhar com temas que envolvam os jovens, ampliar a visão dos jovens para que tenham consciência do que podem evitar; estão em consonância com as orientações dos PCN-EM (2002). Esse documento explicita uma recomendação sobre a contextualização de temas como vida pessoal, o cotidiano e a convivência, o meio ambiente, corpo e saúde, entre outros, como exercício da cidadania, que é de responsabilidade de toda organização curricular, conforme demonstram os seguintes excertos dos PCN:

*O contexto que é mais próximo do aluno e mais facilmente explorável para dar significado aos conteúdos da aprendizagem é o da vida pessoal, cotidiano e convivência. (PCN-EM 2002:94)*

*...na vida pessoal, há um contexto importante o suficiente para merecer considerações específicas, que é o do meio ambiente, corpo e saúde. (PCN-EM 2002:95)*

Questionados sobre como obtiveram algum conhecimento sobre as orientações dos PCN, sete dos doze professores participantes citaram o coordenador pedagógico de suas unidades escolares como o maior divulgador. Cinco professores participantes alegaram obter conhecimento também através de palestras sobre educação, quatro deles estudando para concursos e somente dois nos cursos de graduação e pós-graduação, conforme segue:

*Coordenador pedagógico da escola nos HTCP's (P.5 Q).*

*Coordenador pedagógico das escolas nos HTCP's; palestras sobre educação; estudando para concursos (P.10 Q).*

*Coordenador pedagógico; palestras sobre educação; cursos de graduação; pós-graduação (P.8 Q).*

*Palestras sobre educação e na própria universidade (P.9 Q).*

O fato de somente dois dos professores participantes obterem conhecimento dos PCN nos cursos de graduação e pós-graduação vai ao encontro do comentário de Celani (2001) sobre os cursos de formação de professores não estabelecerem princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido; ou seja, não articularem teoria à prática, não considerarem o contexto as e necessidades dos alunos para orientá-los em suas práticas pedagógicas, de acordo com as orientações dos PCN-EM.

Retomando as representações sobre os PCN-EM, observei, que, além de os considerarem válidos, alguns professores também têm a representação de que as orientações dos PCN-EM são **mal compreendidas**. Essa percepção se evidencia quando cinco dos doze professores participantes afirmaram acreditar que os PCN são mal compreendidos, que sentem a necessidade de maiores esclarecimentos a respeito. Além disso, eles também relataram a falta de maiores esclarecimentos, como um dos fatores que contribuem para está incompreensão, conforme demonstram as respostas a seguir:

*Os PCN de forma geral são um material muito bom, porém ainda pouco utilizado e incompreendido pelas escolas. (P.5Q)*

*A própria direção e coordenação, não tocam muito no assunto dos PCN. (P.12 Q)*



*Não temos orientações, geralmente quando falam algo, fica tudo muito vago. (P.12 E)*

*Nunca em uma reunião pedagógica, trabalhamos os PCN voltados só ao inglês. Tenho um resumo que ganhei de um colega e li sem muito interesse. (P.7 Q)*

Os professores pesquisados revelam que os PCN-EM (2002) são mal compreendidos em razão da falta de tempo e de profissionais capacitados disponíveis a ministrar orientações contínuas, propiciando assim, discussões, análises e esclarecimentos sobre as orientações contidas no documento, conforme demonstram as afirmações a seguir:

*Acho que o que falta para o professor é uma disponibilidade maior de tempo para ler e estudar mais, pois hoje só vivo para fazer cadernetas, elaborar e corrigir provas, ou seja, toda parte burocrática (P.4 E).*

*Eu particularmente gostei da proposta, mas acho que devo me aprofundar mais, ler mais, discutir mais sobre ele (P.4 Q).*

*Excelente material, deve ser mais analisado e discutido nas escolas, respeitando as diferenças e limitações entre as instituições (P.6 Q).*

A indisponibilidade do material dos PCN-EM nas unidades escolares é outro fator que contribui para que as orientações dos PCN-EM (2002) não sejam mais discutidas, sendo, portanto, mal compreendidas, conforme indicam as respostas a seguir:

*Adquiri conhecimentos dos PCN no ambiente escolar. Não me lembro em que escola. Lembro-me que na época do recebimento desse material, que as escolas receberam, eles foram bastante comentados, porém passados alguns anos, infelizmente poucas escolas têm esse material disponível para consulta e justamente por isso não se discute mais (P.6 E).*

*Não uso os PCN como base para o plano, pois nem os vejo na escola (P.12 Q).*

No entanto esta última citação do professor (P.12 Q), não esclarece quem recebeu e ficou responsável pela divulgação dos PCN. Cabe comentar que, em um dos textos dos PCN-EM (2002), “Carta ao professor”, escrito pelo então Ministro da Educação Paulo Renato Souza, indica que os PCN seriam entregues para o professor, conforme comprova o excerto abaixo. No entanto, sabemos que todos os diretores e coordenadores das unidades escolares são também professores, antes de estarem atuando em outra função educacional.

*(...) os Parâmetros Curriculares Nacionais foram feitos para auxiliar você, professor, na execução de seu trabalho. Servirão de estímulo e apoio à reflexão sobre sua prática diária, ao planejamento de suas aulas e, sobretudo, ao desenvolvimento do currículo de sua escola, contribuindo ainda para a sua atuação profissional. Ao entregá-lo a você, reafirmamos a nossa confiança na sua capacidade de atuar para transformar positivamente a educação em nosso País e aguardamos por novas contribuições e sugestões, que permitirão a revisão permanente destes documentos. (PCN-EM 2002:11).*

Diante do questionamento sobre o que ensinar em inglês para o aluno do Ensino Médio, seis dos doze professores não demonstraram clareza sobre como trabalhar a língua estrangeira de acordo com as orientações dos PCN-LE (2002), pois, nos seus relatos, priorizam o ensino da gramática descontextualizada, confirmando a representação de que os PCN são mal compreendidos, conforme relatos a seguir:

*Tempos verbais, desde os mais simples até os tempos perfeitos (P.1 Q).*

*Estrutura gramatical e inferência devido ao vestibular (P.3 Q).*

*O conteúdo gramatical para o Ensino Médio e muita leitura e interpretação de texto (P.4 Q).*

*Os principais tempos verbais para que consigam formar bases para leitura de textos em vestibulares, testes em empresas etc (P.7 Q).*

*Basicamente o Inglês é direcionado para o vestibular, então, o vocabulário é de extrema importância (P.9 Q).*

*Em escola pública, gramática, interpretação e vocabulário (P.10 Q).*

Vale comentar que os PCN-LE (2002) não descartam o ensino da gramática no Ensino Médio, mas orientam que seja ensinada de forma contextualizada, propiciando ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência lingüística capaz de permitir-lhe o acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para sua formação geral como cidadão. Além disso, os professores justificam, com o vestibular, o destaque que dão à gramática. Percebe-se aqui, uma simples reprodução desinformada de que, atualmente o vestibular focaliza conteúdos puramente gramaticais, quando, de fato, os exames de ingresso no Ensino Superior têm priorizado a leitura e compreensão escrita.

Ainda a respeito da representação dos professores quanto às orientações dos PCN-EM serem mal compreendidas, constatei que nove dos doze professores deixaram suas respostas em branco, ao serem solicitados a expressar compreensões sobre as orientações dos PCN; e um professor respondeu não ter conhecimento dos PCN, nem sentir falta disso. Esses fatos podem ser interpretados como uma forma de preservação da face, diante da falta de compreensão do assunto, conforme (Gilmore 1985, apud Laplane 2000), e também o medo do não-familiar, que, segundo Moscovici (1984), intriga, mas alarma, incomoda e ameaça, pois o medo do estranho é profundamente arraigado nas pessoas e comunidades, confirmando, mais uma vez, a representação dos professores de que as orientações dos PCN-EM são mal compreendidas.

As recorrências das escolhas lexicais *discutir, analisar, aprofundar mais*, nos relatos dos professores indicam a representação de que as orientações dos PCN deveriam ser **mais discutidas**, conforme ilustrado abaixo:

*Excelente material, deve ser mais analisado e discutido nas escolas respeitadas as diferenças e limitações entre as instituições (P.6 Q).*

*Eu particularmente gostei da proposta, mas acho que devo me aprofundar mais, ler mais e discutir mais sobre ele (P.4Q).*

*Deveríamos ter mais reuniões para discutirmos o assunto e principalmente todos deveriam ter mais tempo para isso (P.4E).*

Diante das respostas dos participantes, concluo que muitos deles manifestaram interesse e necessidade de mais discussões e análises dos PCN como estímulo e apoio às suas reflexões sobre a prática diária, pois tais discussões esclareceriam a respeito do planejamento das aulas. Além disso, repercutiriam no desenvolvimento de conteúdos, numa perspectiva interdisciplinar e de contextualização, propiciando aos professores o aprimoramento de suas práticas pedagógicas, conforme as orientações dos PCN para o Ensino Médio, a seguir:

*Estes parâmetros cumprem o papel de difundir os princípios de reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias (PCN-EM 2002:13).*

Questionados sobre a reconstrução de seus conhecimentos em educação, os três professores entrevistados foram unânimes ao declarar a necessidade de buscar informações, mesmo que sozinhos. Enfatizaram, também, que gostariam de receber mais informações sobre educação por profissionais preparados para tal, conforme demonstram os relatos a seguir:

*Procuro ler e me informar, me inteirar sempre, para acompanhar os alunos que trazem tantas informações. O professor não pode parar nunca, tem que estar fazendo cursos, se inteirando de tudo. Só o que falta é disponibilidade de tempo para o professor, que fica muito envolvido com exigências burocráticas da escola. E muitos professores também não têm tempo, pois precisam estar em duas ou três escolas para poder sobreviver. Eu mesma não tenho o tempo que gostaria de ter para ler (P.4 E).*

*Sim, qualquer conhecimento pode ser adquirido para o exercício da profissão de professor, qualquer conhecimento, em qualquer área, a qualquer momento (P.6 E).*

*Eu acho que é muito válido que o professor tenha condições e oportunidades de estar aprimorando seus conhecimentos; mesmo tudo vai mudando muito. Eu sinto necessidade de estar me melhorando e me atualizando, aprendendo novas práticas para a sala de aula, mas vejo que temos poucas oportunidades*

*quanto a isso. Talvez a dificuldade seja a carência de pessoas bem preparadas para poder passar isso para nós. Às vezes temos cursinhos de capacitação de Português, mas para o Inglês não tem nenhum cursinho, nenhum aperfeiçoamento, que possa nos ajudar. É uma pena, pois o Inglês é uma matéria tão importante para vida profissional do aluno e, no entanto fica jogado assim (P.12 E).*

*Reuníamos uma vez por mês, por vontade própria, para trocar experiências e estudar sobre educação. Tudo que buscamos neste grupo foi por nós mesmos, nós conquistamos este espaço bem pequenininho sozinhos, que inclusive acabou (P.4 E).*

*Acho uma falha da escola não ajudar o professor a desenvolver a sua prática, um exemplo disso, é que nunca tivemos oficina pedagógica de Inglês. (P.4 E)*

Considerando os relatos a seguir, concluo que os professores demonstram a importância do coordenador pedagógico como par mais experiente e mediador mais próximo dos professores, no processo de construção de conhecimento segundo Vygotsky (1987), atuando como multiplicador das orientações dos PCN, bem como palestras sobre educação que são proferidas muitas vezes por estes coordenadores pedagógicos nas unidades escolares, ou por coordenadores pedagógicos nas oficinas pedagógicas (os chamados ATP's – Assistentes técnicos pedagógicos), conforme ilustrado abaixo:

*Tive conhecimento sobre os PCN, através do coordenador pedagógico da escola nos HTCP's (P. 4 Q).*

*Tive conhecimento através do coordenador pedagógico da escola nos HTCP's (P. 5 Q).*

*Através do Coordenador pedagógico da escola nos HTCP's, estudando para concursos e na Revista Nova Escola (P.3 Q).*

*Obtive conhecimento dos PCN através do coordenador pedagógico da escola nos HTCP's, em oficinas pedagógicas e em palestras sobre educação (P.7 Q).*

Em resumo, a análise dos dados coletados tornou evidente que as representações dos professores sobre as orientações dos PCN são as de que estas são **válidas, mal**

**compreendidas e que deveriam ser mais discutidas** para que os professores possam aplicá-las nas práticas pedagógicas.

### **3.3 REPRESENTAÇÕES SOBRE PLANO DE ENSINO, EM RELAÇÃO AOS OBJETIVOS E CONTEÚDOS SELECIONADOS.**

Ao analisar as respostas dadas pelos professores participantes às questões relacionadas ao plano de ensino, verifiquei que eles têm a representação de que o plano de ensino é **ferramenta fundamental através da qual se organiza, orienta, norteia, mede e controla** o que vai ser feito; ou seja, os objetivos e conteúdos que serão trabalhados. Essa representação se evidencia nas seguintes afirmações:

*O plano de ensino é o carro chefe, a partir do qual o processo educativo acontece (P.2 Q).*

*O plano de ensino é uma ferramenta imprescindível para que o professor consiga abordar todos os conteúdos a serem transmitidos (P.7 Q).*

*Organizar o esquema das aulas (P.1 Q).*

*Orientar e organizar os conteúdos e estratégias de trabalho (P.10 Q).*

*Medir, dosar, e orientar o que se vai fazer, quando e como fazer (P.4 Q).*

*Nortear o planejamento para as aulas de inglês (P.5Q).*

*Apenas nortear o trabalho do professor (P.6 Q).*

*Para orientar as atividades a serem desenvolvidas e a constante verificação de metas e aquisições (P.8 Q).*

*Norteador dos trabalhos (P.6 Q).*

*Segui-lo para cumprir as etapas e os objetivos propostos (P.1 Q).*

*O plano deve ser elaborado e cobrado, porém só o professor controla (P. 7 Q).*

*É um instrumento que a direção utiliza para que o professor apresente seus objetivos de trabalho (P.11 Q).*

*Simplesmente para satisfazer a parte burocrática (P.12 Q).*

Através dessas respostas, pude constatar que as escolhas lexicais *orientar e nortear* correspondem a reconhecer e analisar os diferentes aspectos de uma questão ou situação, para definir as escolhas pertinentes àquela situação; ou seja, analisar contextos educacionais diversos e definir os objetivos pertinentes àquele contexto a serem alcançados. A escolha lexical *organizar*, significa a elaboração das partes do corpo do plano de ensino; ou seja, dos conteúdos a serem trabalhados e das estratégias de ensino que serão usadas. *Mediar*, por sua vez, é verificar como e quando os objetivos estão sendo cumpridos.

Todavia, quando questionados sobre em que medida os PCN podiam ajudá-los na definição dos objetivos e dos conteúdos propostos nos planos de ensino, fica evidente que nem todos eles compreendem o significado dos objetivos e conteúdos que devem ser selecionados para os planos de ensino, conforme as respostas abaixo:

*Na verdade gramaticalmente falando os PCN trazem todos os itens a serem trabalhados ao longo do três anos do Ensino Médio. (P.2 Q)*

*Analisando e criando métodos didáticos para serem aplicados durante as aulas (P.5 Q).*

*Servir de instrumento coletivo para que todos os professores de uma série ensinem o mesmo conteúdo (P.5 Q).*

Cabe comentar aqui que, segundo os PCN-EM (2002), o objetivo maior para o Ensino Médio é possibilitar ao aluno o prosseguimento dos estudos e garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania. Dessa forma, o currículo do Ensino Médio, como instrumentação da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos significativos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a

atividade produtiva e a experiência subjetiva, como competências e habilidades que se pretendem desenvolver no Ensino Médio.

Assim sendo, observei que os participantes P.2 e P.5 demonstraram, em suas respostas, uma falta de compreensão sobre o sentido dos objetivos e conteúdos na elaboração dos planos de ensino e na sua aplicação, pois os PCN-EM (2002) não prescrevem itens de conteúdo a serem desenvolvidos e, menos ainda, ditam que sejam os mesmos para todas as salas: os PCN-EM só sugerem alguns temas transversais pertinentes ao Ensino Médio. Também não criam métodos didáticos para a aplicação desses conteúdos.

Contrariamente às representações dos professores, os PCN-EM (2002) orientam que os objetivos do plano de ensino sejam definidos levando em conta as necessidades dos alunos da escola ou de alguma classe em especial, para que, em seguida, sejam selecionados os conteúdos pertinentes, que contribuirão para atingir os objetivos preestabelecidos, considerando sempre a contextualização e a interdisciplinaridade, para tornar o conhecimento significativo para o aprendiz.

Em contrapartida, os participantes P.5, P.6, P.10 e P.11 demonstraram, em suas respostas, a compreensão do sentido dos objetivos e dos conteúdos a serem selecionados no plano de ensino, como indicados nos PCN-EM (2002); ou seja, os objetivos concretizam as intenções educativas em termos de capacidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos, são pontos de referência que devem orientar a atuação educativa em todas as áreas e também a seleção de conteúdos. As ilustrações a seguir confirmam minha interpretação:

*Adequação dos conteúdos para atender às necessidades relativas a idade, classe social etc... (P.10 Q).*

*A escolhas dos objetivos e conteúdos torna as aulas mais dinâmicas, interessantes (P.5 Q).*

*É importante para a definição do que se fará durante um período (P.11 Q).*

*Com os objetivos bem claros, fica mais fácil definir os conteúdos (P.11Q).*



*Na medida em que eles servirem como suporte e não como produto final (P.6 Q).*

A noção de conteúdo escolar amplia-se para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes, que devem ser vistos como meio, e não um fim em si mesmo, segundo afirmam os PCN-EM (2002) e Fazenda (1987) nos excertos a seguir:

*A missão do projeto pedagógico da escola é formular políticas de ensino focalizadas nessa faixa etária, que contemplem a formação básica e a preparação geral para o trabalho (PCN-EM 2002:82).*

*...alunos e professores desmotivam-se, posto que o estudo abstrato do sistema sintático ou morfológico de um idioma estrangeiro pouco interesse é capaz de despertar (PCN-LE 2002:150).*

*...esta metodologia de trabalho descrita no parágrafo anterior não deve ser ditada, mas precisa ser discutida e construída ao longo do percurso por todos os componentes da equipe. Caso contrário a proposta inicial de trabalho, corre-se o risco de virar fim e não meio para atingir-se a integração do conhecimento social (Fazenda 1987:115).*

Alguns professores relataram serem os planos de ensino apenas uma exigência burocrática da escola, e um instrumento de cobrança que a direção, principalmente da escola particular, utiliza para verificar o trabalho do professor. Portanto, para alguns professores o *medir* significa **controlar**, conforme as respostas abaixo demonstram:

*Simplesmente para satisfazer a parte burocrática (P.12 Q).*

*É um instrumento que a direção utiliza para que o professor apresente seus objetivos de trabalho (P.11 Q).*

*O plano deve ser elaborado e cobrado, porém só o professor controla (P.7 Q).*

Acredito que o plano de ensino seja uma ferramenta que a direção ou coordenação utiliza para avaliar como, quando, e o quê o professor está ensinando para os alunos, para atingir as metas estabelecidas. Essa ação, para os professores citados acima, é vista como controladora de seus trabalhos.

É interessante notar que o participante P.7 já tem uma representação preestabelecida de que o plano de ensino é um instrumento de controle, mesmo que essa função não seja exercida sobre ele, mas que o possibilite exercer auto-controle sobre suas próprias ações.

Já o professor P.12 demonstra, na citação acima, não fazer uso do plano de ensino em suas práticas pedagógicas. Fica implícito que somente utiliza o plano de ensino para satisfazer uma exigência burocrática, e não faz uso do mesmo como instrumento de trabalho para o desenvolvimento das metas estabelecidas, a partir dos objetivos da proposta pedagógica da escola, conforme orientações dos PCN-EM, a seguir:

*Vale dizer que a proposta pedagógica não existe sem um forte protagonismo do professor e sem que este dela se aproprie (PCN-EM 2002:83).*

*O currículo ensinado será o trabalho do professor em sala de aula. Para que ele esteja em sintonia com os demais níveis – o da proposição e o da ação - é indispensável que os professores se apropriem não só dos princípios legais, políticos, filosóficos e pedagógicos que fundamentam o currículo proposto, de âmbito nacional, mas da própria proposta pedagógica da escola (PCN-EM 2002:104).*

Quando questionados em relação ao período em que os planos de ensino são elaborados em suas escolas, constatei que sete dos doze participantes relataram que isso acontece no início do ano letivo. Verifiquei, também, que há divergências a respeito do período em que são elaborados os planos de ensino e que, curiosamente, essa divergência ocorre entre os professores de uma única unidade escolar, conforme indicam os trechos a seguir:

*Os planos são elaborados em dezembro e janeiro e concordo com o período (P.1 Q).*

*No final do ano (P.4 Q).*

*É exigido em dezembro, final do ano letivo, mas acredito que deva ser elaborado no início do ano, pois estamos mais descansados (P.7 Q.).*

As divergências demonstradas nas citações dos professores acima indicam que os planos de ensino não são elaborados numa mesma época e nem em conjunto. Em unanimidade, os professores defendem que os planos de ensino deveriam ser elaborados em conjunto ou em equipe, e re-elaborados quando necessário, conforme demonstram as citações a seguir:

*No início do ano letivo e cada professor faz o seu não concordo, pois acho que deve ser re-elaborado a medida em que vamos conhecendo as necessidades do aluno e deveria ser feito conjuntamente aos outros professores da mesma classe (P.11 Q).*

*A falha é que o plano de ensino deveria ser elaborado em conjunto com todos os professores, mas isto não acontece, cada um vai para sua área e depois acabamos trabalhando sozinhos mesmos (P.4 E).*

*Muitas vezes há mudanças no decorrer do ano você percebe que aquele não é o caminho, então para e diversifica a forma de passar aquele conteúdo. Essas mudanças eu faço sozinha de acordo com minha experiência docente e acerto (P.12 E).*

*No início do ano letivo, concordo e acho que deveríamos discutir mais (P.5 Q).*

*No início do ano letivo. Não concordo, porque faço muitas mudanças durante o ano (P.12 Q).*

*No início do ano letivo, com a participação dos professores da área. Concordo com a época, pois podemos fazer as mudanças necessárias durante o ano (P.10).*

*É exigido em dezembro, final do ano letivo, mas acredito que deva ser elaborado no início do ano, pois estamos mais descansados (P.7 Q).*

*Acho que deve ser re-elaborado e alterado todo momento, quando houver necessidade dependendo do desempenho dos meus alunos (P.4 E).*

Os dados coletados também revelam que três professores demonstraram autonomia em relação à decisão de mudanças da época e forma como são elaborados e aplicados os planos de ensino. Tal fato, segundo Schön (1992), evidencia uma ocorrência de reflexão sobre a ação, pois o professor, numa habilidosa prática de ensino, observa suas ações e a dos seus alunos, reflete a respeito e reformula sua prática, aprimorando-a sempre. Os excertos abaixo ilustram minha interpretação:

*No início do ano letivo, com a participação dos professores da área. Concordo com a época, pois podemos fazer as mudanças necessárias durante o ano (P.10 Q.)*

*Acho que deve ser re-elaborado e alterado todo momento, quando houver necessidade dependendo do desempenho dos meus alunos (P.4 E).*

*No início do ano letivo e cada professor faz o seu não concordo, pois acho que deve ser re-elaborado a medida em que vamos conhecendo as necessidades do aluno e deveria ser feito conjuntamente aos outros professores da mesma classe (P.11 Q).*

Em resumo, através da análise dos dados coletados, foi possível identificar que as representações dos professores participantes sobre o plano de ensino são: **ferramenta fundamental através da qual se organiza, orienta, norteia e mede o que será feito e deve ser re-elaborado quando necessário, em conjunto com os professores.**

### **3.4 REPRESENTAÇÕES SOBRE A APLICABILIDADE DOS PCN-EM.**

Ao analisar as respostas dos professores às questões relativas à aplicabilidade dos PCN, constatei que eles têm representações diversas quanto aos fatores que

auxiliam e que impedem a operacionalização das orientações dos PCN-EM, conforme excertos a seguir:

*As reuniões com coordenador pedagógico, ajuda nos a praticar as orientações dos PCN (P.5 Q).*

*A escola fornece as orientações por intermédio das reuniões pedagógicas e permite uma flexibilidade de ações, para que possamos motivar os alunos por diferentes meios (P.8 Q).*

*Falta de recursos áudio-visual é um fator que impede (P.3 Q).*

*Deveríamos ter mais reuniões para discutirmos os PCN, principalmente todos deveriam ter mais tempo para isso (P.4 Q).*

*O dia-a-dia faz com que o professor fique isolado em sua sala de aula (P.11 Q).*

*A própria direção e coordenação não tocam muito no assunto dos PCN (P.12 Q).*

Questionados a respeito das vantagens de usar o computador nas aulas de Inglês, percebi que os professores têm a representação de que o computador é uma ferramenta importante no processo de ensino-aprendizagem, pois desperta interesse do aluno para a pesquisa, agiliza as aulas, oportuniza contato com a internet, conforme indicam as respostas a seguir:

*Vejo vantagens, para pesquisa, para despertar o interesse dos alunos etc. (P.10 Q).*

*Vejo vantagens no uso do computador, pois atrai a atenção dos alunos (P.3 Q).*

*Vejo vantagens no uso do computador, pois os alunos adoram o contato com o computador (P.7 Q).*

*Vejo vantagens no uso do computador, pois acredito que o computador e demais recursos podem ajudar a melhorar a situação da aprendizagem (P.2 Q).*

*Vejo vantagens no uso do computador, porque agiliza a aula, eu já posso levar textos, músicas, atividades a serem feitas, sem que o aluno precise copiar. Para meus alunos é um*

*atrativo, pois a maioria não possui um em casa, e é uma porta para um contato direto com o Inglês, através da Internet (P.11 Q).*

*Vejo vantagens no uso do computador, pois ele já faz parte da vida das pessoas e é preciso mostrar e incentivar aqueles que ainda não tiveram a oportunidade de usá-lo como equipamento de trabalho à pesquisa (P.5 Q).*

As citações demonstram que as representações dos professores a respeito do uso do computador nas aulas de inglês estão em consonância com as orientações dos PCN-EM (2002), que recomendam o uso dessa máquina, justificando ser este mais do que um recurso didático, já que, mais do que uma exigência para o cotidiano do aluno e do mundo do trabalho, o computador é um direito social dele, conforme indicam os excertos a seguir:

*No Ensino Médio, a tecnologia é o tema por excelência que permite contextualizar os conhecimentos de todas as áreas e disciplinas no mundo do trabalho (PCN-EM 2002:106).*

*A trajetória do computador na vida brasileira tem sido semelhante à da televisão. Saber operar um microcomputador é condição de empregabilidade (PCN-EM 2002:187).*

*O homem moderno precisa ter acesso às informações internacionais e se comunicar a grandes distâncias, de uma forma rápida; pesquisar e buscar soluções cada vez mais atuais e eficientes para seus problemas; conhecer o mundo em que vive, sem a necessidade de deslocamentos físicos (PCN-EM 2002:185).*

*Cabe à escola, em parceria com o mercado, o Estado e à sociedade, fazer do jovem um cidadão e um trabalhador mais flexível e adaptável às rápidas mudanças que a tecnologia vem impondo à vida moderna (PCN-EM 2002:186).*

*A informática encontra-se presente na nossa vida cotidiana e incluí-la como componente curricular da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, significa preparar os estudantes para o mundo tecnológico e científico, aproximando a escola do mundo real e contextualizado (PCN-EM 2002:186).*

Contudo, os professores relatam fatores que dificultam trabalhar com o computador nas aulas de inglês, conforme demonstram as citações a seguir:

*A escola não possui um computador para as aulas de Inglês (P.9 Q).*

*Eu só uso para fazer as minhas provas. Na nossa escola, o computador que tem é da secretaria. Já na escola particular, tem uma sala de multimídia na biblioteca e se eu quiser uma aula lá na sala de informática, é só eu programar e ir com a minha sala para lá. Agora na escola pública, nenhum acesso de aluno para absolutamente nenhuma informação no computador da escola. O único acesso é dos funcionários da escola, da secretaria, ou da direção. Há dois ou três computadores para uso exclusivo da área administrativa. A minha escola não recebeu sala de informática, não tenho como trabalhar com meus alunos (P.4 E).*

*É uma ferramenta multimídia eficaz para o aprendizado de qualquer idioma, mas ainda distante da realidade da escola pública (P.6 Q).*

*Imagina a triste realidade: duas horas de aula semanais; salas de alunos com mais de 40 alunos, ou mais de 45 alunos; só 10 a 15 computadores para todos eles; disputar a sala de informática com todas as outras disciplinas, infelizmente está é a minha realidade e é difícil a utilização do computador. Há propaganda que as escolas estão informatizadas, mas não se coloca a informação real, do número excessivo de alunos da quantidade insuficiente de computadores. Além do problema do horário, muitas vezes estas duas horas de aulas, são separadas, então até levar os alunos na sala de informática, organizá-los não sobra muito tempo para a aula (P.6 E).*

*Seria interessante para determinados tipos de aula, mas na minha escola o computador nunca está disponível, sempre há empecilhos para usarmos (P.12 Q).*

*Desde que foi instalado esse recurso em nossa escola, eu nunca pude usar porque sempre está faltando alguma coisa, ou houve um roubo, assaltaram e levaram o aparelho, ou outra turma danificou certas coisas no aparelho. Então não posso falar nada da minha experiência na sala de informática, porque nunca tive oportunidade de usá-la (P.12E).*

Acredito que fatores como: não haver sala de informática na escola, disponibilização de computadores somente para a administração da escola, número insuficiente de computadores diante do excessivo número de alunos por sala e número reduzido de

aulas semanais com duração de uma hora cada aula são, realmente, fatores impostos aos professores que dificultam o uso do computador e, conseqüentemente, da aplicabilidade das orientações dos PCN-EM, no que diz respeito à inclusão da tecnologia. No entanto, entendo que fatores como a falta de cuidado na preservação dos recursos didáticos, nesse caso o computador, bem como a manutenção deles, é de responsabilidade de todo corpo docente e discente da escola; e questões como essas pesam na decisão de garantir acesso de todos os alunos aos laboratórios de informática, em todas as disciplinas.

Ainda analisando as respostas dos professores em relação aos fatores que dificultam o uso do computador nas aulas de inglês, pude constatar a importância de investir na formação e qualificação dos docentes, conforme indica a citação a seguir:

*Eu nunca pude fazer um curso de informática pelo estado. Já passei por várias escolas e eles dizem que só é acessível aos professores efetivos da rede. Então, eu nunca fiz (P.4E).*

Para que os professores estejam preparados para trabalhar de acordo com a nova concepção curricular para o Ensino Médio, os PCN-EM (2002) priorizam a mudança na seleção e no tratamento dos conteúdos e a incorporação de instrumentos tecnológicos modernos, como a informática, conforme citações a seguir:

*(...) a autonomia depende de qualificação permanente dos que trabalham na escola, em especial dos professores. Sem a garantia de condições para que os professores aprendam a aprender e continuem a aprendendo, a proposta pedagógica corre o risco de tornar-se mais um ritual. E, como toda prática ritualizada, terminará servindo de artifício para dissimular a falta de conhecimento e capacitação no fazer didático (PCN-EM 2002:84).*

Passo, agora, a apresentar e discutir as representações dos professores participantes sobre a interdisciplinaridade, com base em suas respostas ao serem questionados a respeito da possibilidade de trabalhar o processo de ensino-aprendizagem de inglês de forma interdisciplinar. Segundo os professores



pesquisados, é possível trabalhar interdisciplinaridade como evidenciam os trechos a seguir:

*Acho possível trabalhar de forma interdisciplinar a toda hora nos assuntos dos textos propostos é necessário (P.1 Q).*

*Acho possível trabalhar de forma interdisciplinar pois a todo momento nos deparamos com textos que nos levam a um trabalho interdisciplinar (P.3 Q).*

*É possível, pois quando você trabalha um texto sobre ecologia, preconceito etc., você está trabalhando de forma interdisciplinar (P.6 Q).*

*Acho possível trabalhar de forma interdisciplinar porque o aluno aprende, através de textos em Inglês, um assunto que às vezes foi visto na aula de biologia, por exemplo (P.9 Q).*

*Acho possível trabalhar de forma interdisciplinar, pois fica mais fácil o aluno entender um texto em Inglês, se ele tiver bastante conhecimento prévio do assunto (P.11 Q).*

Dez professores indicaram, em suas respostas, ter a representação de que é possível trabalhar o processo de ensino-aprendizagem de inglês de forma interdisciplinar. Porém, observando os exemplos dos professores sobre suas práticas, percebo que a interdisciplinaridade, para esses professores, se resume em trabalhar textos com assuntos de outras áreas. As ilustrações abaixo confirmam minha interpretação:

*É possível trabalhar interdisciplinaridade com textos sobre informática, Aids, atualidades (P.1 Q).*

*É possível trabalhar a interdisciplinaridade com textos sobre Meio ambiente, Saúde, Ética (P.2 Q).*

*Trabalho interdisciplinaridade com textos sobre religião (envolvem Hist/Geo), informática ecologia etc.(P.3 Q).*

*Trabalho interdisciplinaridade com datas comemorativas, por exemplo: Valentine's Day, Halloween (P.5 Q).*

Esse fato mostra que alguns professores não compreendem exatamente o que seja um trabalho interdisciplinar que, de acordo com os PCN-EM (2002), deve ir além da

mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades.

Tomando como referência as orientações dos PCN-EM (2002) e Fazenda (1987), citadas no primeiro capítulo deste trabalho, constatei que três professores demonstram, em suas respostas, que os professores de suas unidades escolares não cumprem as etapas que antecedem o trabalho interdisciplinar, assim como não há o diálogo e a troca de experiências entre os envolvidos nessa nova abordagem de ensino que, se alcançada, evitaria a compartimentalização das disciplinas. As citações abaixo ilustram meus comentários:

*Trabalho interdisciplinar é aquele que você consegue interagir com as outras disciplinas, mas efetivamente ele não ocorre, pois a dinâmica do ano faz muitas vezes você deixar o trabalho que foi proposto no planejamento e optar por trabalhar um outro (P. 6 E).*

*Quando você tenta fazer um trabalho com outro professor, você encontra resistência, e eles alegam que a realidade da sala de aula deles não condiz com o que foi proposto para trabalhar de forma interdisciplinar. Há também professores que se propõe a trabalhar de forma interdisciplinar, mas não querem dividir experiências e não aceitam muita conversa. Então você acaba trabalhando sozinho (P. 12 E).*

As citações aqui apresentadas confirmam que, muitas vezes, a escola tem um projeto com proposta interdisciplinar, porém os professores que vão executá-lo desconhecem o real significado dessa proposta, o que impossibilita que um trabalho dessa natureza aconteça, conforme nos indica Fazenda (1987:115), no excerto a seguir:

*O desconhecimento, o não envolvimento acarreta nos educadores certo medo de perder prestígio pessoal, medo de ver seu saber dividido entre outros e medo de perder seu lugar na instituição. Uma das formas para superar essa situação estaria numa redefinição das diretrizes centrais da instituição, envolvendo os educadores na proposta de interdisciplinaridade, prestigiando seu trabalho e valorizando-o.*

Complementando as discussões aqui apresentadas sobre a interdisciplinaridade e a representação dos professores a esse respeito, os PCN-EM (2002) esclarecem que a interdisciplinaridade é a possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo e pesquisa-ação, pois todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, de questionamento, confirmação, complementação, negação, ampliação e iluminação de aspectos não distinguidos. Entretanto, somente um professor participante desta pesquisa, além de achar possível, demonstrou, de fato, compreensão sobre o que é o trabalho interdisciplinar no processo de ensino-aprendizagem de inglês, conforme demonstram as citações abaixo:

*Sim, desde que haja um projeto bem elaborado e que os professores de outras áreas sentem juntos para elaborar um plano com objetivos definidos e traçar metas (P.4 Q).*

*Acho que um trabalho interdisciplinar é o envolvimento de todas as áreas num mesmo plano, mas é difícil as áreas se integrarem para trabalhar de forma interdisciplinar (P.4 E).*

Passo, agora, a apresentar e discutir as representações que os professores participantes revelaram sobre a prática, ao serem questionados se desenvolviam algum trabalho com os alunos com o propósito de aprimorá-los como pessoas. Destaco os excertos de dois participantes:

*Em todos os momentos estamos desenvolvendo os nossos alunos como pessoa humana. A cada tema que você trabalha, você mostra coisas a respeito daquela situação que às vezes o aluno se espanta, o que demonstra que ele desconhecia o fato. Então vamos discutindo com os alunos a respeito, conscientizando-os de muitas coisas, para que eles prestem mais atenção nos seus atos, nas suas atitudes. Eu acho que isso é desenvolver o ser humano. Fiz isso trabalhando um texto que falava que o Rio Paraíba estava morrendo e consegui mostrar que eles também tinham responsabilidade nisto (P.4 E).*

*Isso é um trabalho diário e não é difícil, pois os alunos são curiosos e o professor tem que aproveitar as próprias experiências que eles trazem e desenvolver estes variados assuntos como política, saúde, ecologia, preconceito etc., mostrando, discutindo os prós e contras das questões. Isto é uma forma de você enriquecê-los enquanto pessoa humana (P.6 E).*

As citações acima revelaram que os professores demonstram, em suas práticas pedagógicas, aplicar as orientações dos PCN-EM (2002) no que se relaciona ao recomendam o aprimoramento do educando como pessoa, destacando a ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico. Portanto, quando os professores, nas aulas de inglês, estão propiciando discussões e análises sobre temas pertinentes ao cotidiano do aluno, para que compreendam suas responsabilidades diante do apresentado e de suas escolhas, eles não só estão aprimorando os alunos como seres humanos, mas também corroborando as orientações dos PCN-LE (2002:152), conforme destacado no excerto a seguir:

*Conceber-se aprendizagem de Línguas Estrangeiras de forma articulada, em termos dos diferentes componentes da competência lingüística, implica, necessariamente, outorgar importância às questões culturais. Ao conhecer outras culturas, outras formas de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também muito sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação.*

Ao serem questionados sobre quais fatores auxiliam para que as orientações dos PCN-EM sejam seguidas, cinco professores responderam que os fatores que os auxiliam são as reuniões com os coordenadores pedagógicos, para discutir suas práticas pedagógicas. Tal confirmação reforça o papel do coordenador nos processos de formação continuada, como fica evidenciado nos exemplos que seguem:

*Debates com coordenadores da área (P.1 ).*

*Os coordenadores de área fazem reuniões para saber como estamos trabalhando (P.3 Q).*

*Tivemos um curso com os coordenadores e professores da faculdade de educação que durou um ano e meio, onde o assunto foi elaborado diversas vezes, dentro de várias matérias. O curso terminou no final de 2004 (P.4 E ).*

*Através de reuniões com coordenador pedagógico, ajudando nos a praticar as orientações dos PCN (P.5 Q.)*

*A escola fornece informações por intermédio das reuniões pedagógicas, e permite uma flexibilidade de ações, para que possamos motivar os alunos (P.8 Q).*

É importante notar que, um professor relatou fazer parte de um grupo de professores de inglês, do qual também pertenci, que se reúne voluntariamente uma vez por mês para trocar experiências, discutir e estudar assuntos sobre educação, como os PCN:

*Temos uma reunião mensal com professores de inglês de outras escolas onde podemos trocar experiências e discutir assuntos diversos, um deles são os PCN (P.11 Q).*

Essa iniciativa de discussão, reflexão e re construção de conhecimento por meio do estudo caracteriza a posição do profissional que procura o aperfeiçoamento, como qualquer outro profissional das mais diversas áreas. Segundo Demo (1995), a pesquisa é um elemento básico e cotidiano de todo processo educativo, que possibilita a elaboração própria e a capacidade de intervenção e de emancipação do aprendiz, nesse caso o professor.

Ao serem questionados sobre o que impede a implementação das orientações dos PCN, os professores alegaram fatores diversos como a falta de recursos didáticos, (já discutida anteriormente com relação à possibilidade do uso do computador), o isolamento do professor no cotidiano da prática docente, a falta de compreensão e de mais reuniões para discussões dos PCN-EM, conforme indicam as respostas abaixo:

*Deveríamos ter mais reuniões para discutirmos o assunto e principalmente todos deveriam ter mais tempo para isso (P.4 Q).*

*Os PCN, de forma geral são bastante abrangentes em relação a objetivos e conteúdos. Eles dão bastante espaço para o novo, para as atividades culturais em geral. Mas escola na qual trabalho tem dificuldade para entendê-los (P.6 Q).*

*O dia-a-dia faz com que cada professor fique isolado em sua sala de aula (P.11 Q).*

*Os professores não se integram, não trabalham em conjunto (P.4 E).*

*A própria direção e coordenação não tocam muito no assunto (P.12 Q).*

Em resumo, as citações apresentadas nesta seção mostraram que os professores têm a representação de que as **discussões sobre os PCN**, nas reuniões com os coordenadores pedagógicos, **são fatores que possibilitam o esclarecimento das orientações dos PCN e, conseqüentemente, a sua aplicabilidade**, e o contexto educacional em que atuam, com **excesso de alunos por sala, a falta de recursos didáticos, o isolamento do professor, a falta de tempo e de oportunidades para maiores discussões e esclarecimentos sobre os PCN são fatores que dificultam a aplicabilidade das orientações dos PCN** em suas práticas pedagógicas.

Ao concluir o capítulo de representação e discussão dos resultados, e antes de passar às considerações finais, apresento um quadro que retoma as representações identificadas e resume os resultados de minha investigação.

Quadro 3.1. As representações dos professores participantes.

<b>Representações de professores de inglês do Ensino Médio</b>		
Sobre as orientações dos PCN-EM.	Sobre o Plano de Ensino (em relação a objetivos e conteúdos).	Sobre a aplicabilidade das orientações dos PCN-EM.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• são válidas,</li> <li>• são mal compreendidas e</li> <li>• deveriam ser mais discutidas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ferramenta fundamental que:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- organiza,</li> <li>- orienta,</li> <li>- norteia e</li> <li>- controla o que será feito.</li> </ul> </li> <li>• Deve ser re-elaborado quando necessário, por todos os professores, em conjunto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fatores como reuniões com coordenadores pedagógicos favorecem a aplicabilidade.</li> <li>• Fatores como:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- excesso de alunos por sala,</li> <li>- falta de recursos didáticos,</li> <li>- isolamento do professor e</li> <li>- falta de maiores oportunidades de discussão, dificultam a aplicabilidade.</li> </ul> </li> </ul>

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesta última parte da dissertação, tecerei comentários finais a respeito dos resultados apresentados no capítulo anterior. Início por uma síntese dos mesmos, tendo como referência as perguntas que nortearam esta pesquisa cujos objetivos foram os de identificar e interpretar as representações que os professores pesquisados têm sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, sobre os planos de ensino, em termos de objetivos e conteúdos, à luz dos PCN, e sobre a aplicabilidade dos mesmos.

Os resultados revelam que os professores pesquisados acreditam que o ensino de inglês é importante para preparar o aluno para o mercado de trabalho na era da globalização e que o papel do professor, diante dos alunos atuais, é o de ser

mediador e inovador. Além disso, é importante destacar que esses professores, embora tenham tido contato com os PCN por meio dos coordenadores pedagógicos de suas unidades escolares, relatam ter um conhecimento ainda insuficiente do seu conteúdo.

Ao longo da análise e interpretação dos dados, foi possível identificar que os professores interpretam as orientações dos PCN-EM como válidas, mas ainda mal compreendidas e, portanto, carentes de discussões mais detalhadas. Sobre o plano de ensino, no que diz respeito aos objetivos e conteúdos selecionados, os professores têm a representação de que este é uma ferramenta fundamental, através da qual se organiza, orienta, norteia, mede e controla o trabalho docente. Sobre a aplicabilidade dos PCN-EM, os professores entendem que maior detalhamento sobre as orientações nele contidas repercutiriam favoravelmente à utilização do conteúdo dos parâmetros; contudo, percebem que fatores como o excesso de alunos por sala, a falta de recursos didáticos, o isolamento do professor e a falta de tempo, oportunidades e incentivo para que o professor obtenha mais esclarecimentos sobre as orientações dos PCN-EM e, conseqüentemente, sua aplicabilidade, ainda representam entraves à adoção das orientações contidas nos PCN-EM.



Os resultados evidenciam a necessidade e a vontade dos professores de terem uma formação contínua sobre as orientações dos PCN-EM, por acreditarem que são válidas para sua atualização profissional e como aprimoramento no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que se sentem sozinhos na busca de uma reconstrução de suas práticas pedagógicas.

Os professores indicam que as orientações dos PCN-EM são válidas porque sugerem que o trabalho pedagógico ocorra de forma interativa, usando os recursos complementares da interdisciplinaridade e da contextualização, para que os objetivos maiores da formação dos alunos do Ensino Médio sejam atingidos, construindo, assim, um conhecimento significativo.

No entanto, os professores relatam que muitas sugestões dos PCN-EM são feitas de forma generalizada, não considerando as diferenças entre contextos educacionais diversos, tais como: a constituição das salas de aulas, as atividades a serem desenvolvidas, o tempo a elas dedicado, a adoção (ou não) e a disponibilidade de alguns recursos didáticos. Acreditam, ainda, que os PCN-EM não orientam sobre as estratégias de ensino a serem usadas pelo professor nesses contextos educacionais tão variados.

Vale comentar que os PCN-EM sugerem um certo controle pedagógico em relação ao currículo, ao estabelecer objetivos do sistema educacional, elaborando uma base curricular comum para todas as escolas do país; definem os critérios de qualidade a serem buscados; e implementam uma série de mecanismos de avaliação nacional, tanto em relação aos instrumentos utilizados pelos professores, como em relação às competências a serem adquiridas pelos alunos de diferentes níveis de ensino (medidas através de exames como ENEM, Provão etc.). Contudo, na minha opinião, os PCN-EM não consideram a diversidade dos contextos educacionais, não esclarecem e nem sugerem estratégias de ensino, para que as competências e habilidades propostas pelo documento sejam desenvolvidas e adquiridas; eximindo-se, assim, do papel de decidir a forma de responder às expectativas governamentais sobre os resultados das avaliações.

Por outro lado, a organização da escola é extremamente heterogênea e concebida sem a opinião ou a colaboração dos professores, e seus efeitos são constatados sem que seus mecanismos sejam explicitados e explicados. Aliás, fica evidente que, no texto dos PCN-EM, o papel do professor na organização ou na gestão do trabalho dos alunos é deixado em suspenso. Entendo que os PCN-EM, embora não sejam

normativos, visem a resultados; no entanto, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, parecem desconsiderar a heterogeneidade dos vários contextos educacionais existentes.

Outra grande insatisfação dos professores é quanto à exigência e à priorização dos trabalhos burocráticos em detrimento do trabalho pedagógico, em suas unidades escolares. Os resultados evidenciaram que as reuniões dos HTCP, mediadas pelos coordenadores pedagógicos, são momentos imprescindíveis de aprendizado dos professores. Portanto, estas reuniões devem ter como finalidade o estudo e a prática reflexiva que, segundo as orientações e propostas dos PCN-EM, são um modelo de saber escolar, priorizando integração entre todo corpo docente da escola empenhado na proposta de aprender a aprender, para que os objetivos da proposta pedagógica da escola sejam atingidos.

Em suma, ao discutir as orientações dos PCN-EM, no que se relacionam à língua estrangeira e ao identificar as representações que os professores têm a esse respeito, ficou evidente a necessidade de implementar cursos de formação de professores de língua estrangeira, mais especificamente de inglês, à luz desse documento, para que maiores discussões e esclarecimentos possam promover a efetiva aplicabilidade das orientações nele contidas.

Cabe comentar que a implementação destes cursos deveria acontecer em todos os níveis: graduação, pós-graduação e em contextos em-serviço, na formação contínua do professor, de modo a estabelecer princípios organizadores que permitissem interligar saberes. Dessa forma, confrontar as orientações dos PCN-EM e as experiências vividas pelos docentes no exercício da atividade profissional permitiria uma efetiva interligação entre teoria e prática, construindo, assim, novos significados na prática do professor.

Infelizmente alguns aspectos a serem estudados e discutidos, para a elaboração de cursos de formação de professores, fugiram ao escopo da minha pesquisa, todavia espero que os resultados deste meu trabalho contribuam e incentivem futuras pesquisas sobre formação de professores de línguas estrangeiras, especialmente no que se refere ao dizer e fazer de professores; isto é, ao confronto entre as representações que revelam e a prática docente que vivem.

Finalizo minhas considerações finais refletindo sobre o quanto amadureci como pessoa e profissional, durante a realização deste trabalho. Percebo o quanto cresci e quanto tenho crescido e aprendido nestes dois anos e meio em que estive no LAEL. Hoje, vejo-me como uma profissional mais consciente e crítica quanto à minha prática pedagógica e quanto à necessidade de buscar novos conhecimentos, de aprender sempre. Constatei também, a importância do trabalho coletivo, da

interação com os colegas do magistério, para o meu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, o aprimoramento da minha prática pedagógica. Nesse sentido, espero que minha investigação possa proporcionar crescimento a outros professores e, quem sabe, sirva de inspiração para novas pesquisas.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. *Fracasso Escolar: Representações de Professores e de Alunos*. 1998.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia na Prática Escolar*. Papirus, 1995.

BRANCO, A.S.C. *Representações sobre o Processo de Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa de alunos iniciantes de um curso de Letras*. Dissertação de Mestrado. LAEL-PUC/SP. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, MEC. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira*. Brasília, MEC. 2002.

CELANI, M.M.A. Ensino de Línguas Estrangeiras: Ocupação ou profissão. In Leffa, V.J. (org). *O professor de Línguas Estrangeiras: Construindo a profissão*. EDUCAT. 2001.

CHIMIN. R. *O fazer, o saber e o ser: Reflexões de/sobre professores de inglês de uma escola de idiomas*. Dissertação de Mestrado. LAEL – PUC/SP. 2003.

DEMO, P. *Desafios Modernos da Educação*. Vozes, 1995.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. *The Landscape of Qualitative Research -Theories and Issues*. Sage Publications, 1998.

DEWEY, J. *How we think*. Heath.1933/1959.

DOISE, W. Les representations sociales. In: R. Ghiglione, C. Bonnet & J.F. Richard (Eds.). *Traité de psychologie cognitive*. Paris, Dunod, 1990.

FAZENDA, I. C. A. A questão da Interdisciplinaridade no ensino. *Educação & Sociedade*, v. 9, nº 27.1987 p.113-121.

GERVAI, S.M.S. *Formação de professores no contexto de uma escola de idiomas*. Dissertação de Mestrado. LAEL – PUC/SP. 1996.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. Atlas, 1999.

GILMORE, P. Silence and sulking: emotional displays in the classroom. In: D. TANNEN, D. & SAVILLE-TROIKE, M. (eds.). *Perspectives on silence*. Ablex Publishing Corporation, 1985.

HITCHCOCH, G. & HUGHES, D. *Research and the teacher: a qualitative introduction to school – based research*. Routledge, 1989.

JODELET, D. *Les Representations Sociales*. Paris: PUF. 1989.

\_\_\_\_\_ *Representações Sociais: um domínio em expansão*. UFRJ, 1993.

JOHNSON, D. M. *Approches to Research in Second Language Learning*. Longman, 1992.

KINCHOLOE, J. L. *Teachers as Researchers: Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*. The Falmer Press, 1991.

LAPLANE, A .L. F. *Interação e Silêncio na sala de aula*. Unijuí, 2000.

MINAYO, M. C. S. Pesquisa Social, Teoria, Método e Criatividade. In: Guareschi, P. & Jovchelovitch, S. (orgs.). *Textos em Representações Sociais*. Vozes, 1995.

MOITA LOPES, L. P. A Nova Ordem Mundial, Os parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino Médio de Inglês no Brasil: A Base Intelectual para uma Ação Política. In: Bárbara, L. & Ramos, R.C.G. (orgs.). *Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas*. Mercado de Letras, 2003.

MOSCOVICI, S. *La Psychanalyse: Son image et son Public*.(Deuxième édition: 1976 ed.). Presses Universitaires de France. 1969.

\_\_\_\_\_ *A Representação social da psicanálise*. Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_ *Social Representations*. Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_ *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Vozes, 2003.

POLANYI, M. *The Tacit Dimension*. Anchor Books, 1967.

SÁ, C. P. *Núcleo central das Representações Sociais*. Vozes, 2002.

SAIANI, C. *O valor do conhecimento tácito: a epistemologia de Michael Polanyi na escola*. Escrituras, 2004.

SANTOS, E.A. *O Computador na aula de Inglês no Ensino Fundamental: Os interesses dos alunos e a elaboração de tarefa baseada em gênero*. Dissertação de Mestrado. LAEL-PUC/SP. 2002.

SCHÖN, D. *The Reflexive Practitioner. how professional think in action*. Basic Books, 1983.

\_\_\_\_\_ *Educating the Reflective practitioner*. Jossey – Bass Publisher, 1987.

\_\_\_\_\_ Coaching reflective teaching. Grimmett & Erickson, G. (eds.). In: *Reflection in Teacher Education*. Teacher College Press, 1988.

\_\_\_\_\_ Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, A. (org). *Os professores e sua formação*. Publicações Dom Quixote, 1992.

SPRADLEY, J. P. *Participant Observation*. Harcourt College Publishers, 1979.

STAKE, R. E. Case Studies. In Denzien, N. K. & Lincoln, Y.S. (eds.). *Strategies of Qualitative Inquiry*. Sage, 1998.

van MANEN, M. *Researching Lived Experience Human science for an action sensitive pedagogy*. The Althouse Press, 1990.

VYGOTSKY, L. V. *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes, 1987.

ZYGMATAS, J. *O Ensino-Aprendizagem de Leitura em Língua Estrangeira (L.E.): Foco na (Re) construção dos significados*. Dissertação de Mestrado. LAEL-PUC/SP. 2004.



## ANEXO 1

**QUESTIONÁRIO**

Nome:

Graduação em:

ano de graduação:

Especialização em :

Instituição:

Curso de pós graduação:

 mestrado doutorado

1-Assinale e complete a (s) alternativa (s) que indica(m) sua experiência docente:

 professor de Inglês do Ensino Fundamental na rede pública por \_\_\_\_anos. professor de inglês do Ensino Fundamental na rede particular por \_\_\_\_anos. professor de Inglês do Ensino Médio na rede pública por \_\_\_\_ anos. professor de Inglês do Ensino Médio na rede particular por \_\_\_\_ anos. professor de inglês em instituições de idiomas por \_\_\_\_ anos. dá aulas particulares de Inglês por \_\_\_\_ anos. dá aulas particular de Inglês em empresas por \_\_\_\_ anos.

2-Qual sua atuação docente no momento?

(nome de escola)

(1) Instituição \_\_\_\_\_ ( ) pública ( ) particular séries.

(2) Instituição \_\_\_\_\_ ( ) pública ( ) particular séries.

(3) Instituição \_\_\_\_\_ ( ) pública ( ) particular séries.

3-Considerando a (s) instituição (ões) acima, assinale os recursos disponíveis:

	Inst (1)			Inst (2)			Inst(3)		
	Sim	Não	Qtos	Sim	Não	Qtos	Sim	Não	Qtos
Rádio									
Grava- dor									
Cd									
TV									
Vídeo									
Maq. fotogr									
Filma- dora									
Retro - projeto									
Compu- tador									
Acesso Internet									
Lab de línguas									

4-Há outros recursos que não mencionados acima? Quais? Quantos estão disponíveis para uso?

5-Quais destes recursos acima você usa? E com que frequência?

6-Para que série e em que momentos de suas aulas você os utiliza ?

7-Esses recursos atendem às necessidades de suas aulas? Por quê?

8-Você vê vantagens em usar o computador nas aulas de Inglês? Por quê?

9-Você acha importante ensinar Inglês? Por quê ?

10-Na sua opinião seu aluno acha importante aprender inglês? Justifique sua resposta.

11-Na sua opinião o que é importante ensinar de Inglês?

12-Na sua opinião o que é importante ensinar de Inglês para o aluno do ensino médio?

13-Na sua opinião, qual o papel de um plano de ensino?

14-Qual o papel do plano de ensino na Instituição que você ensina?

15-Em que época e que forma o plano de ensino é elaborado na sua escola?  
Você concorda com esta época e esta forma?

16-Você tem conhecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN?

( )sim

( )não

17-Caso sua resposta à questão anterior tenha sido afirmativa, como você teve conhecimento sobre os PCN?

Assinale quantas alternativas forem necessárias:

( )Coordenador pedagógico da escola nos HTCP's

( )ATPS em oficinas pedagógicas

- ( ) palestras sobre educação
- ( ) estudando para concursos
- ( ) outros. Especifique: \_\_\_\_\_

18-O que você acha das orientações apresentadas para o ensino de Inglês nos PCN do Ensino Médio?

19-Em que medida os PCN podem auxiliá-lo na definição dos conteúdos propostos nos planos de ensino?

20-Em que medidas os PCN podem auxiliá-lo na definição dos objetivos que constam do plano de ensino?

21-Você acha viável trabalhar o processo de ensino-aprendizagem de Inglês de forma transdisciplinar? Justifique.

22-Você acha possível trabalhar o processo de ensino-aprendizagem de Inglês de forma transdisciplinar?

- ( ) Sim. Dê um exemplo que ilustre sua resposta
- ( ) Não. Dê um exemplo que justifique sua resposta
- ( ) Nunca pensei sobre isso. Explique sua resposta

23-Na sua escola, que fatores auxiliam para que as orientações dos PCN sejam seguidas? Explique sua resposta.

24-Na sua escola que fatores impedem que as orientações dos PCN sejam seguidas? Explique sua resposta.

25- Se quiser, faça comentários sobre os PCN de Ensino Médio.

**(Questionário elaborado por Liliane Mariano Ramos Macau)**

## **ANEXO 2**

### **ENTREVISTAS**

#### **ROTEIRO COMUM:**

1. Você desenvolve algum trabalho em sua prática pedagógica junto aos seus alunos, com o propósito de aprimorá-los enquanto pessoa humana? Dê exemplo.
2. Sabemos que hoje em dia, o aluno obtém sozinho, informações com facilidade e em quantidade. Diante deste fato, qual é o papel do professor no processo de construção de conhecimento do aluno?
3. Quais as competências lingüísticas em Inglês que você realmente espera do seu aluno com a sua contribuição?
4. Qual a função dos Temas Transversais na educação? Como você trabalha ou poderia trabalhar com eles?
5. O que você entende sobre trabalho transdisciplinar? O seu trabalho é transdisciplinar?
6. No planejamento escolar ao elaborar o plano de ensino da sua escola, é proposto algum trabalho, algum projeto transdisciplinar? Como você reage a isto?

7. Caso a resposta acima seja afirmativa, gostaria de saber se estes trabalhos/projetos propostos são realmente efetivados no decorrer do ano e como isso acontece?

8. Para você as metas estabelecidas no plano de ensino devem ser seguidas à risca, ou podem ser alteradas? Quando? E por quê?

9. Como o coordenador pedagógico poderá ajudar na sua prática pedagógica?

### **ROTEIRO DIVERSIFICADO, UTILIZADO COM P.4**

Você sente necessidade de estar reformulando/reconstruindo seus conhecimentos sobre educação?

Em uma de suas respostas no questionário anterior a esta entrevista; você relatou ter participado de um curso sobre as orientações dos PCN, com duração de um ano e meio. Onde você teve este curso? Quem aplicou este curso?

Você também relatou anteriormente ter adquirido conhecimento a respeito das orientações dos PCN, pelo coordenador pedagógico de sua escola. Sendo assim, o que acha das orientações apresentadas para o ensino de Inglês nos PCN do Ensino Médio?

Você também relatou ter adquirido conhecimento das orientações dos PCN por meio da revista Nova Escola. Como você teve acesso a tal revista? Sua escola tem assinatura desta revista? Qual escola?

Você usa o computador como recurso didático em suas aulas? Quando? Como? E para quê?

Caso sua resposta seja negativa; por que você não o utiliza?

## **ROTEIRO DIVERSIFICADO, UTILIZADO COM P.6**

Esclareça como, onde, e com quem você adquiriu conhecimentos sobre os PCN.

No questionário anterior a esta entrevista, você relatou que as orientações dos PCN ainda são mal compreendidas na sua escola. Por quem elas são mal compreendidas?

Esclareça sua colocação, feita no questionário anterior, ao afirmar serem os PCN um excelente material, que deveria ser mais discutido nas escolas, respeitando as diferenças e limitações entre as instituições.

Você sente necessidade de estar reformulando/reconstruindo seus conhecimentos em educação? Isto já acontece com você? Em que sentido e em que áreas?

Você usa o computador como recurso didático em suas aulas? Quando? Como? E para quê?

Por que você relatou ser difícil o acesso do computador em sua escola?

Caso sua resposta seja negativa; por que você não o utiliza?

## **ROTEIRO DIVERSIFICADO, UTILIZADO COM P.12**

Você relatou no questionário anterior a esta entrevista, não ter conhecimento suficiente sobre as orientações dos PCN e não fazer falta na sua prática pedagógica. Explique o por que da sua afirmação descrita acima.

Você sente necessidade de estar revendo seus conhecimentos em educação? Isto já acontece com você? Em que sentido e em que áreas?

Você usa o computador como recurso didático em suas aulas? Quando? Como? E para quê?

Por que você relatou ser difícil o acesso ao computador em sua escola?

Caso sua resposta seja negativa; por que você não o utiliza?

Analisando suas respostas no questionário anterior a esta entrevista, percebi uma falta de motivação de sua parte sobre o trabalho na educação. A minha percepção procede? Caso sua resposta a esta questão seja afirmativa, fale um pouco a respeito do porquê desta falta de motivação.

Você tem planos de trabalho dentro do magistério ou algum fora dele?



**(Roteiros de entrevistas elaborados por Liliane Mariano Ramos Macau)**